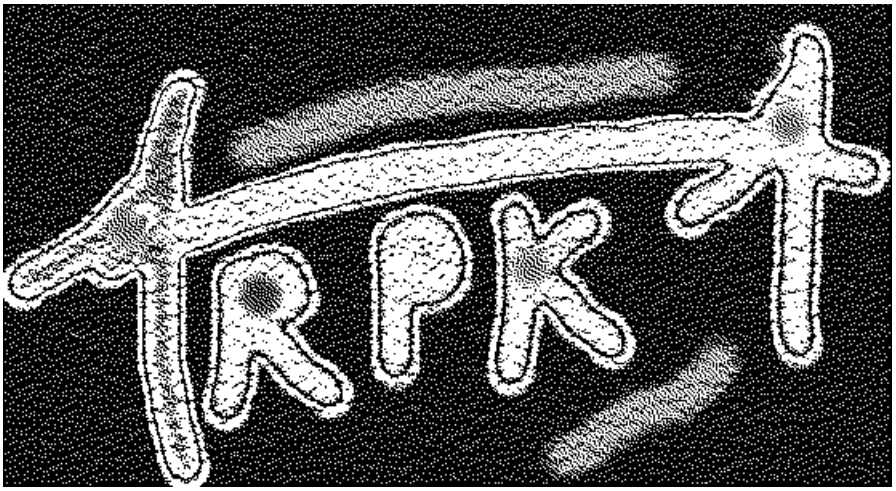
RENCONTRES
36

Thème 1 : **Enseignement du français et rôles de la première langue**
フランス語教育と第一言語の役割

Thème 2 : **Quels savoirs sont nécessaires au professeur ?**
フランス語教師に必要な知識・教養とは？



関西フランス語教育研究会

Rencontres Pédagogiques du Kansaï

2022

Illustration de la page de couverture : Christian Pelissero

Sommaire　目次

Avant-propos 3

Présentation des thèmes 4

« Table ronde »

高橋 梓、安藤 博文、西川葉澄、志水じゅん
(TAKAHASHI Azusa, ANDO Hirofumi, NISHIKAWA Hasumi, SHIMIZU Jun)
発音どうしてる？―どこまでやるか、どう教えるか、何に気をつけているか― 6

« Article Thème 1 »

ADAMI Sylvain, MOUTON Ghislain
Les usages numériques dans les cours de FLE à l'université japonaise ; comment les étudiants et leurs enseignants perçoivent-ils cette évolution ? 15

« Articles Thème 2 »

今中 舞衣子 **(IMANAKA Maiko)**
対面授業でも活用できるオンライン授業の実践知 20

片山 幹生、有田 豊、ヴェスィエール・ジョルジュ［佐藤 吾郎］、高名 康文
(KATAYAMA Mikio, ARITA Yutaka, VEYSSIÈRE Georges, TAKANA Yasufumi)
学習者の「なぜ？」に向き合う―フランス語教師に必要な歴史文法― 25

CHERBONNET Fabien, PIETERS Corentin
La compréhension orale en ligne : vers une pédagogie de l'asymétrie 30

« Articles hors thème »

有富 智世、喜久川 功、内田 智秀、服部悦子
(ARITOMI Chise, KIKUKAWA Isao, UCHIDA Tomohde, HATTORI Etsuko)
フランス語デジタル教科書（教員版）を用いた授業方法の多様性 35

DELBES Sébastien
Projet *Kolybris* : bilan comparatif des deux premières années 40

福島 祥行、中條 健志、大山 大樹
(YOSHIYUKI Fukushima, CHUJO Takeshi, OYAMA Daiki)
グループワーク実践　truc 2021 45

HIRASHIMA Rika, D'HAUTCOURT Alexis
Quelques considérations sur l'enseignement / apprentissage des temps verbaux de l'indicatif 50

廣田 大地、アモネ・シャルロット **(HIROTA Daichi, HAMONNAIS Charlotte)**
オンライン形式によるフランス語プレゼンテーション大会の開催方法をめぐって 55

粕谷 祐己 **(KASUYA Yuichi)**
未知の言葉を知りたくなること 60

川島 浩一郎 (KAWASHIMA Koichiro)
時制の過去方向への照応における半過去の役割 65

木村 哲也 (KIMURA Tetsuya)
仏作文と機械翻訳 70

小松 祐子 (KOMATSU Sachiko)
自動翻訳を使ったフランス語文献講読の試み 74

熊野 真規子 (KUMANO Makiko)
教室と現実の世界をつなぐために / Pour relier la classe au monde reel 79

近江屋 志穂、田中 美海 (OMIYA Shiho, TANAKA Minami)
持続可能な「フランス語カフェ」運営のためにはどのようにすれば良いか 84

澁谷 与文、高橋 梓、野澤 督
(SHIBUYA Tomofumi, TAKAHASHI Azusa, NOZAWA Atsushi)
「フランス語大学」初年度活動報告 89

Programme des Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2022 93

Écrire dans le bulletin des Rencontres 98

Feuille de style Article 99

Calendrier des RPK mensuelles 2021-2022 101

Postface 102

Remerciements 103

AVANT-PROPOS

Covid-19 による 2020 年の大会中止、同じく Covid-19 の蔓延に伴ってオンライン開催となった 2021 年大会に引き続き、2022 年 3 月 28 日、29 日に第 36 回関西フランス語教育研究会（RPK2022）をオンラインで開催することができました。2021 年の、当会創設より初となるオンライン開催に引き続き、再びオンラインにて議論と出会いの場を設けることができましたこと、運営委員一同、心より嬉しく思っております。

RPK2022 は、現地開催こそ叶いませんでしたが、オンライン開催の利点を活かし、対面では参加しにくい方もより気軽に、全国からたくさんの方にご参加していただきました。我々が掲げた二つのテーマ「フランス語教育と第一言語の役割」「フランス語教師に必要な知識・教養とは？」の他に、様々な視点で企画された全 17 のアトリエは、どれも非常に示唆に富むものだったと思っております。また Table Ronde「発音どうしてる？――どこまでやるか・どう教えるか・何に気をつけているか――」は、Covid-19 発生以降あちこちで議論されてきたオンライン教育メインのテーマからは離れ、本会の主目的であるフランス語教育のテーマに回帰していく姿がはっきりと示された重要な議論だったと位置づけることができるでしょう。

大会を経て、17 本の論考を収録した論集『Rencontres 36』をお送りいたします。ご投稿いただいた方はもちろん、RPK2022 大会を支えてくださった報告者の皆様、出版社の皆様、協賛者の皆様に厚く御礼を申し上げます。

RPK では刺激と発見に満ち溢れた出会いの場としての年次大会を皆様に提供すべく、さらに一層の努力をしていく所存です。RPK の最新情報や過去の論考・情報に関しては、ホームページ（rpkansai.com）や Facebook でご確認いただけます。また現在、RPK では会の運営に関わっていただける方を募集しております。興味を持たれた方の連絡をお待ちしております。

RPK2023 では、長引く Covid-19 が収束し、今度こそ皆様と会場にて再びお目にかかれますよう、心より願っております。

第 36 回関西フランス教育研究会　事務局長
松井 真之介（MATSUI Shinnosuke）

PRÉSENTATION DES THÈMES

Thème 1 : Enseignement du français et rôles de la première langue
フランス語教育と第一言語の役割

Pour de nombreux étudiants japonais, le français semble « loin » ou « tout à fait différent » de leur première langue, de leur langue maternelle, ou bien des langues étrangères déjà apprises. On peut expliquer cela par plusieurs facteurs : des sons inconnus, la liaison, l'enchaînement, l'élision et les différences entre l'orthographe et la prononciation, les genres, la conjugaison etc... Il en résulte que les étudiants insistent sur « la particularité de leur langue maternelle » et sur « la difficulté du français ». Mais en fait, chaque langue ne serait-elle pas particulière et difficile ?

Nous souhaitons à travers ce thème encourager la réflexion d'abord sur la possibilité d'appliquer des éléments de la première langue des apprenants à l'enseignement du français, ensuite sur les manières d'atténuer (de faire franchir ?) leurs barrières mentales, en les aidant à prendre conscience de la « communauté » entre leur première langue et le français.

私達が出会う多くの学習者にとって、フランス語は第一言語・母語から「遠く」感じたり、「全く違う」と感じることが多いでしょう。あるいは既習外国語との違いも大きく感じることでしょう。馴染みのない音、続けて読んだら変わる読み方、綴りと読みの法則など・・・そうして「私達の言語は特殊だ」「フランス語は難しい」といった、各言語の特殊性やフランス語の難しさばかり強調する言説を学習者から聞くことが多いと思います。しかし、本当にそれぞれの言語が特殊で難しいだけのでしょうか。

そこで、今回は第一言語とフランス語の「共通性」に注目して、学習者が自由に扱える第一言語が持つ要素を、いかにフランス語教育に応用することができるかを見つけ、フランス語学習者の心理的障壁を軽減できる方策を探っていければと思っています。

Thème 2 : Quels savoirs sont nécessaires au professeur ?
フランス語教師に必要な知識・教養とは？

Quels savoirs et cultures sont nécessaires aux enseignantes et enseignants ? Est-ce qu'il suffit de connaitre le français ou des informations culturelles et sociales utiles au tourisme ?

Comme vous le savez, le français est une langue parlée dans de nombreux pays. Pour transmettre cette réalité aux apprenants, les enseignants de FLE ont donc naturellement besoin d'avoir quelques connaissances sur la francophonie. De plus, il y a beaucoup

d'apprenants intéressés aussi, par exemple, par la gastronomie et la mode, et des connaissances en ces domaines les motiveront. En outre, en comparant le français avec le japonais ou l'anglais, nous pouvons permettre aux apprenants de découvrir des différences et des similarités entre ces langues.

Comme ces exemples le montrent, on peut dire que les savoirs et cultures nécessaires aux professeurs ne concernent pas uniquement la connaissance du français. Pour le thème 2, nous vous invitons à discuter de vos méthodes, expériences et idées relatives aux savoirs et aux cultures nécessaires pour les enseignants de FLE.

フランス語教師に必要な知識・教養とはなんでしょうか？フランス語に関する知識、あるいは、実際にフランスに旅行するときに知っておいた方がいい文化的・社会的な知識でしょうか？

しかし、ご存知の様にフランス語はフランスのみで話されている言語ではありません。フランス語が世界で幅広く使われている言語であることを、学習者に伝えるのに十分な知識がフランス語教員には必要だと思われます。また、食やファッションに興味のある学習者は多いですし、この辺りの知識も授業と絡められると、フランス語への関心を高められそうです。他にも、フランス語を日本語や英語と比較することで、言語間の相違点や類似点への気づきを与えることもできるでしょう。

このように、フランス語教員に必要な知識・教養と言っても、単にフランス語に関係するものだけではないように思われます。このテーマ 2 では、「フランス語教員に必要とされる知識・教養」がなんであるかということについて議論をしたいと思います。皆様の考える、求められる知識・教養について様々な意見をお待ちしております。

Table ronde

発音どうしてる？
―どこまでやるか、どう教えるか、何に気をつけているか―

高橋　梓
TAKAHASHI Azusa
近畿大学
azusa.takahashi(at)jus.kindai.ac.jp

安藤　博文
ANDO Hirofumi
静岡大学
hirofumi.ando0709(at)gmail.com

西川　葉澄
NISHIKAWA Hasumi
慶應義塾大学
nhasumi(at)sfc.keio.ac.jp

志水　じゅん
SHIMIZU Jun
le Ciel フランス語教室
junguitare(at)gmail.com

はじめに

高橋　梓　TAKAHASHI Azusa

言語教育において発音指導は重要である。しかしフランス語の授業には様々な制約があり、教育現場における発音の指導には限界がある。限られた時間の中での発音教育は、各教員の信条、授業の種類や到達目標、あるいは教育機関の差異や学習者のニーズなどによって極めて多様である。

発音教育には様々なバリエーションがある一方で、各教員が各々の発音教育について意見を交換し合う場はこれまであまり設けられてこなかったのではないか。そこで RPK2022 では、Table Ronde において発音教育をめぐるディスカッションを試みた。この際、我々は以下の素朴な 3 つの質問を皮切りに、各自の実践についての発表を行った。

質問 1「どこまでやるか」……私たちは発音をどこまで教えるべきだろうか？
質問 2「どう教えるか」……私たちは発音をどう教えているだろうか？
質問 3「何に気をつけているか」……私たちが発音教育で気をつけていることはなんだろうか？

この素朴にして普遍的な疑問について、Table Ronde では立場の異なる 3 名の教員をパネリストに迎えた。安藤博文は音声学を専門としながら大学や語学学校でのフランス語のクラスを担当するという立場から、西川葉澄は大学でフランス語やフランス文学を専門としない学生にフランス語を教えるという立場から、そして志水じゅんは様々なニーズを抱えた幅広い世代の

学習者が集う語学学校で長年授業を担当してきたという立場から、3 つの質問について実践例に基づいた考察を提示した。

1. 音声学・音韻論から見たフランス語発音学習・教育

安藤博文
ANDO Hirofumi

本章報告者の研究分野は音声学であり、また普段、大学でフランス語や英語の教育に携わっており、担当クラスの多くは第二外国語としての総合フランス語である。同時に、語学学校において、少人数もしくはプライベートでの教授も担当している。ここでは総合フランス語、またその時々であるが、発音、文法、講読、通訳等をテーマとしたクラスを担当しており、多岐にわたっている。音声学を専門とする者として、フランス語教師として、どのように教育に対し発音を位置づけていくか、ということを、他の 2 人のパネリスト、そしてフロアの皆さんと一緒に考える場となった。報告者による発表を、本章の以下にて各テーマに沿って報告する。

1.1 どこまでやるか

言語学習において発音は重要ではあるが、しかし、演劇や声楽、音声学に特化した授業ではない、一般的なフランス語のクラスにおいては、4 技能（読む、書く、聞く、話す）をバランスよく行うことが求められる。また、言語の体系的な側面だけではなく、語彙や表現、そして文化事象に関する側面も当然取りあげていくこととなる。その中で発音にかけられる時間は自ずと限られ、その中で、どのように効率的に行うかということを考える必要がある。本節では「どこまでやるか」という難問に対し、敢えて音声学・音韻論的視点より考えてみたい。

本研究会 RPK における過去のアトリエ（安藤・志水による）からもわかる通り、「発音」を最初に一気に行ってしまうケースも見られる。これは、多くの教科書ではいわゆる「第 0 課」として発音と綴り字の関係を紹介するページが最初に配置されており、それを踏襲したものであろう。しかし、第 1 回目の授業でこれを行うだけでは、実際には「発音」ではなく「綴り字の規則」とその「読み方」を説明しているだけであり、学習者がフランス語の「発音」の体系を内在化することを阻む。また、この綴り字のまとめを見ると、フランス語には膨大な音が存在するような錯覚を受け、学習者に恐れを与える可能性がある。上述のように、毎回の授業で徐々に取りあげていく必要があるだろう。

他方、より積極的な教師は、「発音矯正」を行うケースもあるだろう。しかし、これはキリのない作業である。例えば、音声学的に[i]の発音は、日本語よりもフランス語の方が唇を横に引いて発音する、などの傾向がある。しかしながら、これが積極的にコミュニケーションに関与することは考えられない。これより、音声学的に「正しい」「正確な」フランス語の音を目指すのではなく、教育においては[i]のように日本語で使える音は使う、という姿勢も必要であろう。

ただし、日本語の音では違いを表せないものもある。例として、du [dy], de [d(ə)], deux [dø] は、カタカナで表すと全部「ドゥ」になる恐れがあり、区別できない。このように、意味の差異を生み出す「音素 phonème」の違いに着目すると、どこまでやるか、という問いへの一つの答えとなるだろう。上記のように違いを生み出し、違いを聞き分けられるようにする最低限の部分までは早いうちに身につけたい。

また、単音にとどまらず、フランス語を聞き取り、通じやすくするための超分節的要素（プロソディー prosodie : リズム、アクセント、イントネーションなど）に早いうちから慣れたい。

ついつい単語ごとに「読んで」しまうと、これらを忘れて、流暢さが欠けてしまう。これらは話す時だけではなく、聞き取りの際に重要である。

以上の点を最低限押さえると、限られた時間の中で、教師にも学習者にも負担なく、比較的効率よく発音教育を行うことができると報告者は考える。

1.2 どう教えるか

学習者にとって、普段より目指すところは、単音レベルでの聞き取りにとどまるものではない。フランス語として聞き取る、聞き取ってもらうためのプロソディーの習得、また、音声学的な「正しい」発音ではなく、音韻論的な「区別をする」ための発音の習得が目標となるであろう。そこから「どう教えるか」を考えてみたい。ここでは初学者に対しての例を挙げるが、これは学習が進んだクラス内でも応用が可能なものである。

学習初期段階で、多くの場合に自己紹介を取り上げると思われる。その中でプロソディーに慣れるために、文字を介さずに行うよい機会となる。一例として、学習者のグループで、(1)のようなやりとりが行われるとしよう。

(1) *A* : Bonj**ou**r ! Hir**o**. Je m'appelle Hiro. Et toi ?
B : Mo**i**, c'est Hasum**i**.
C : Mo**i**, c'est J**u**n. Jun Shimiz**u**.

ここで、1) 最後の母音（太文字になっている部分）を強く長くする、2) 疑問文は末尾を上にあげる、そうでなければ下げる（これを教師が手をつけながら示すこともできる）3) 単語間で切らず一息で、といった練習ができ、フランス語が持つアクセント、リズム、イントネーションといったプロソディーの特徴を取り上げることができる。フランス語らしさ（プロミネンス）、ひいては聞き取りやすさに対して敏感になることがねらいである。

プロソディーに慣れながら、単音を身に着けることのできる項目として、数量詞が挙げられる。un, deux, trois, quatre...を、ひとつずつ末尾を上昇させることで、列挙の際のイントネーションを意識することができる。毎回授業の最初に数えながら、また Un plus un égale deux.などといった四則計算を取り入れながらも 20 ぐらいまでは文字から導入せずに、音に集中することができる。さらに、数詞には母音における 7 種類の大音素 archiphonème 全部が含まれている。そのため、後からとはなるが、綴りと母音の関係をも見ることができるであろう。

1.3 何に気をつけているか

まず情意フィルターをできるだけ低くする必要がある。学習者が間違えることを恐れない雰囲気づくりを何よりも重視している。特に、フランス語は「発音の難しさ」という印象によって敬遠される傾向にもある。実際には音そのものの難しさは少ないものの、綴りと発音の関係で間違えてしまうのではないか、という恐れを抱くことが多く見られる。そこで、間違いは起こることで、それを生かしながらクラス全体で学んでいく姿勢をフランス語の教室内で強調している。

また、より具体的に気を付けている点として、文字（つづり）を読もうとせず、音から導入するようにしている。しかしながら、どうしてもつづりの影響が入ってきて、避けようがないが、うまく生かせるようにしたい。二重母音がないことや、語末の e や語末子音字を発音しないことなどは特に強調することとしている。カタカナがあると、確かに早く学べそうな気がす

るのだが、前述のように、カタカナには限界があることを常に述べることを心掛けている。間違えても、時間がかかってもよい。学習者が発音に対する苦手意識が少しでも薄れるよう、またコミュニケーションできた喜びにつながるよう、教師が寄り添うことに気を付けている。

2. 大学生としてフランス語を学ぶ目的を再確認する

西川葉澄
NISHIKAWA Hasumi

2.1 どこまでやるか

発音の指導に関して自分たちがどこまでやるかということを議論するにあたり、前提となるそれぞれの立場を整理しておく必要がある。なぜなら言語学習の他のあらゆる項目と同様に、担当するクラスのレベル、目的、ニーズを考慮するべきであり、一般論として議論することは難しい。そのため、まず筆者の担当するクラスの概要を説明したい。

筆者の勤務校は 4 年制の大学であり、フランス語・フランス文学を専門としない学部でフランス語を教えている。言語科目から 8 単位の履修が卒業に必要であり、フランス語は日本語や英語を含めた 11 言語の中から選ばれる。週に 4 クラスで 1 セット（週 360 分）となるインテンシブクラスがあることが特色である。フランス語セクションではチームティーチングを採用しており、基本的にはフランス語圏出身の教員 2 名と日本語を母語とする教員 2 名でチームが構成される。クラスのレベルは 1 学期目のインテンシブ 1 から 4 学期目のインテンシブ 4 までがある。筆者が担当するのはインテンシブ 1〜3 で、チーム内の役割としては文法を担当することが多い。1 クラスの履修者数は毎学期異なり、5〜25 名の間で変動する。学生のフランス語習得に関する動機、目標、目的そして学生のタイプはさまざまである。

筆者としては各クラスの目標を基本的に以下のように設定している。

- フランス語でのコミュニケーション
- 他者の言語（フランス語）と文化（フランス語圏の文化）の発見と理解
- 上記を経由した自文化と自己についてのよりよい理解

つまり、フランス語で他者を理解することと、自分を表現することである。未熟でもいいので自分の意見や言いたいことを言うことができるようになってほしいと願いつつ、フランス語を指導している。こうした考え方を踏まえた発音指導の目標は、最低限のレベルを身につけてもらうこと、つまり「コミュニケーションを阻害しない発音」にまで到達してほしいということである。具体的には、以下のように考えている。

- 基本的な発音のルールを身につける
- 発音の間違いのせいで誤解が生じるところには力を入れる（例 : e を[e]と発音してしまい、現在形が過去形に聞こえてしまう、je が j’ai に聞こえてしまう等）
- 細部ではなく全体の流れを整える（Liaison, enchaînement、リズムとイントネーションを整える）
- 語彙を増やす際に、視覚情報だけでなく音も必要不可欠な要素として覚える

また、指導の際に筆者がやらないことを以下に挙げる。

- コンテクスト外の単音の発音矯正と練習
- 集団でのコーラスリーディング

クラス全員を対象として、教員が示すフランス語を口頭で真似る、いわゆる「Répétez après moi」形式で一斉に発音の練習をさせる方式は不毛である。なぜならこの方法では学生は闇雲に発声していることが多く、自分の発音を聞くことさえできない。また、個人が間違った発音をしても教員に聞こえにくく、適宜指導がなされないままあやふやな発音が定着する可能性が高い。また、私たちは新しく聞く音をその場で真似て繰り返すだけで本当に習得できるのだろうかという疑念も払拭できない。

2.2 どう教えるか

発音をどう教えるかと言うことを考えるにあたり、まずはフランス語の発音に関してどういった指導を受けてきたのかということを振り返る必要があるだろう。

筆者がフランス語の学習を始めたのは高校 1 年からである。1 年生では週 1 回の授業でフランス語に親しみ、2 年生からはフランス語で大学受験するために文法・長文読解中心の学習をした。綴り字の読み方はマスターし、週 1 回のネイティブの講師によるオラルの授業もあったが、発音指導は「聞いて繰り返す」程度であった。大学ではフランス文学科に進み、多くのフランス人の先生から学ぶ機会に恵まれ、長期休暇になるとフランスに行って語学留学するなど 4 年間でフランス語に多く触れて過ごしたが、発音指導としてはやはり「聞いて繰り返す」程度であった。その後モントリオールやパリの大学院に留学したが、大学院では当然発音指導等はされない。パリ第 3 大学の DUDL というコースで FLE 教授資格を取得もしたが、発音に関しては、発音をどう指導するかということよりも、Je ne sais pas.が口語では Je sais pas.から転じて「シェパ」となる現象や、e が脱落する現象についてどのように FLE に取り入れていくかということが問題となっていた。帰国後に日本の大学でフランス語の非常勤講師の仕事を始めた際に、フランス語で話すことに抵抗は無くなっていたが、発音をどう教えるかについてすぐに行き詰まってしまった。当時存在した SJDF と Péka が共催したフランス語教育スタージュで鵜澤恵子先生のアトリエで発音指導に関して目を開かれ、当時の東京日仏学院（現在の Institut français 東京）で鵜澤先生の発音講座を 2 期受講し、発音の身体的なメカニズムの理解や、発音のための筋肉トレーニングともいうべき練習をして自分自身の発音も改善され、発音指導方法に関して多くを学ぶことができた。反対にこの経験がないままフランス語を教えることを続けていたらと考えると恐ろしい気持ちになる。多くの方も、筆者のように多かれ少なかれ「聞いて繰り返す」程度の発音指導しか受けていないのではないだろうか。世代的な要因もあるが、これだけ長く専門的にフランス語を勉強してきた中で、発音指導はそれほど明示的にされていなかったということを把握する必要がある。

こうした「聞いて繰り返す」というレベルの指導でも、学生の能力によっては上達することもあるだろうが、音声への思い込みが固定したまま発音してしまう学生も多く見てきた。そして各学生に徹底した発音練習を個人的に与え、フィードバックをし、モニターしていくようなことはカリキュラム的に不可能に近い。発音の訓練はスポーツや楽器などの訓練と類似点が多いと考えると、上達にあたって学生の自発的な訓練は必要不可欠である。限られた時間内で発音をどう指導するかについて、各自が発音に関する個人練習を続けてもらえるようなやり方を考えると、以下の 3 つの点が重要となった。

1. 未知の音の回路作りを手伝う：初めて聞くような音を何度も聞いただけで自分でも再現できるならそれに越したことはないが、多くの人にとってはその音がどのようにすると発音できるのか身体的な説明が有効になる。発音に関する良書は多く出版されているが、そうした本を用いて発音を自習することは、新しいスポーツを始めるにあたって、本を読んで技術等を覚えようとするようなことに似ている。間違えて覚えたり、学習が定着せず長続きしない可能性の方が高い。また、力の入れ方やリズム、イントネーションなどは一度教わっただけで習得するのは不可能であろう。そのため新しい音を再生する回路ができるのを手助けすることが重要だと考える。
2. 新情報の伝達をし、発見させる：初学者の場合、いきなりフランス語を「聞いて繰り返させる」作業から始めるより、「まずは聞いて感じてみる」ようにフランス語のインプットをし、フランス語の音に関するイメージをある程度共有してから、実際の発話練習を始める方が聞いたものを再現する力が発揮されるのではないかと思う。例えば、外国語は何でも英語のような発音やイントネーションで取り組もうというような意識が減少するのではないだろうか。筆者が Leçon 0 としてフランス語の音に関する sensibilisation が優れていると評価する activités が *Initial 1* (Clé international, 2000)にある。数種類の言語を聞いてフランス語がどれか当てる活動なのだが、このまま使用するには音源が古いと判断したら、現代では多種多様な素材も YouTube などで入手できるため、同種の activités を教員が各自用意することもそう困難ではないだろう。綴り字と発音の関係についても、教員側が知識として提供するのではなく、ある程度学習が進み、様々な例を味わった後で、学生が知識を整頓する形で綴り字と発音の法則的な関係に気が付くようなまとめ活動をしたい。
3. 発音に関する個人的訓練を準備し、その継続を奨励する：発音は身体が関わるので、非常に個人的なものである。前述したように発音の上達には個人の練習が必須であり、全員が同じペースで上達するというようなことは不可能であろう。そういった意味でもクラス全員でのコーラスリーディングには時間をかけず、個人的訓練の奨励を昨今のデジタルツールを活用してすすめている。音声入力機能などを活用すれば、スマートフォンに向かって話した時、正しく発音できれば AI が理解して文字にしてくれる。文を音読させる課題などは、教員がチェックする前に学生が各自でこうした機能を利用して自己チェックをしてから録音し、音声ファイルにして提出するように指示すると、ある一定のレベルに達するまで学生が発音練習をすることが確保される。教員も自分のペースでフィードバックできるため管理が容易である。また、アプリにも語学学習をゲーム化したものが多く登場しているが、その中でも Duolingo は翻訳練習がベースになっているものの、発音練習も多く、学生に紹介することが十分可能である。

2.3 何に気をつけているか

発音指導において気をつけていることは、大きく分けて 2 つある。言語の多様性への関心を持たせたいということと、目的を見誤らないということである。

言語の多様性に関しては、FLE ではスタンダードなフランス語とはパリの発音であるとされ、同時に外国人である学習者に対して正しい発音を単音単位で再生することができなくてもコミュニケーションが成立しているのなら問題はないと言われている。どの文化においても階級的なコードがあり、規範的とされる発音の仕方があるが、フランス語においても様々な地域で

話されるフランス語の上にパリの発音が君臨しているような伝統があり、フランス語にもまだ無意識的な中央集権的思想があることがよくわかる。FLE の教科書の資料ページなどでフランス語圏を紹介する世界地図を使って「フランス語は五大陸で話されています」という説明はしても、多様なフランス語の紹介をするような教科書はそれほど普及していない。21 世紀の世界でパリのフランス語の背後に隠された多様なフランス語の紹介を、パリを頂点とするフランス語という視点からではなく、様々なフランス語を相対化するようなスタンスでいつするのかということは考えていくべき事柄だと思う。また、「ネイティブスピーカーのように正しいフランス語の発音」という言葉もよく耳にするが、「ネイティブ」や「正しい」という言葉を素朴に扱いすぎることには注意をする必要があるだろう。筆者自身もかつて習った規範（パリが上位で、地方は下位というような認識など）を注意していないと無意識的に再生産してしまうが、若い学生には言語の優劣としてではなく、多様性として認識してもらいたい。そのためにも 2-2 でくどくどと述べた自分のフランス語学習歴や他の言語学習を交えた経歴を隠さずに、学生には「私の言語的道のり」として話し、願わくば複数言語話者のロールモデルとしてありたいと願っている。言語習得の中でも発音は自分が経験と共に作っていくものであり、コミュニケーションが成立するのであれば、言語についた「なまり」がその人が誰でどういう来歴を経てそこに辿り着いたのかということを示すマークとなる。場面に応じてふさわしい話し方のヴァリエーションを学ぶことは重要だが、同時に若い学生には自分はどういう発音で話したいのかということも自己決定できるようになってほしい。

また、発音指導の目的をネイティブライクに話すとする設定に対して反省的でありたい。コミュニケーションを円滑にするための、メッセージの内容を正しく伝えられるレベルの発音の習得は大前提であるが、同時に発音は上述したように自分の出自やこれまでの過程を示す個性でもある。上手なコミュニケーションをとれることと単音の発音が完璧なことはイコールではない。単音の単位で「できない」とするのではなく、個人で苦手な音がある場合はそれを自覚した上で、コミュニケーション全体において他の要素（リズムやイントネーション、身振り、コンテクストや同義語での補強など）でどのようにカバーできるのかを伝えたい。完璧な発音で挨拶か自己紹介しかできないのであれば、発音に多少問題があっても各自の意見、要望、感情などを拙くても伝えようとする話者になりたいと思うし、学生にもそうあってほしい。

今後発音指導で挑戦していきたいこととしては、自分が楽しいと思うことを今後も続けたい。言語学習は本来知的好奇心に支えられた、新しい発見に彩られる楽しい経験であるはずだ。初学者からフランス語の発音が難しいということはよく聞くが、それは今まで知っている言語とは違うので難しいという意味ではないだろうか。発音に対する苦手意識がよくある Leçon 0（最初の授業で集中してフランス語の発音や綴りの読み方について解説を受けるもの）によって補強されてしまうのであれば本末転倒である。時間的制約が少ない場合は、新しい変わった音を客観的に相対化して楽しむことから始め、字は常に後から提示して綴り字の法則性を学生自ら探す演繹的な方法を採用してみたいと思う。幸いなことに現代では素材は潤沢に入手できるので、多くの生きたフランス語の例に触れさせたいと思う。

3.「大人」がストレスなくフランス語を学ぶには

志水じゅん

SHIMIZU Jun

筆者は大学教員ではなく、町の語学学校で「大人」を相手に普段授業している。対象者としては、男性も一部いるにはいるもの、30 代〜80 歳くらいの活動的な女性が大半を占める。

学習目的は 1.旅行の際に使いたい 2.家族にフランス語話者がいるのでコミュニケーションを取りたい、というものが主なため、とにかく音声重視の授業が必要である。学習者の「フランス語の発音は難しい」という先入観を取り除きつつ、どうすれば効果的になるのか。普段実践していることを中心に報告する。

3.1 どこまでやるか

大学という枠組みの中にいないわたしのような教師には「学習進度」というものが存在しない。1 年間のカリキュラムもなければ、毎回の授業内容を縛るシラバスなどもないのである。唯一存在するのは「すべての生徒さん、言い換えれば、お客さんに満足感を得ていただいて続けてもらう」ことだけなのである。

そのよう大人の学習者は、一般的に自分の英語（特に発音）にコンプレックスを持ってフランス語学習を始める。おそらく英語でのコミュニケーション学習がうまく進まなかったため、その時のトラウマを持ってフランス語の門をたたく。そこで気をつけることは「安心してもらう」ということなのであるが、フランス語の音声についても同じである。安心してもらうということは「フランス語の発音はさほど難しくない」と感じてもらうことであり、細かい区別は神経質にならなくてもちゃんと通じるから問題ない、ということである。

グループレッスンの場合は、基本テキストの範囲を出ない。フランスで出版された FLE の教科書を使っていることが多く、御存知の通り、現代の教科書では音声は適宜学習するという構成なので、まとめて個々の音だけを取り出して一気に教えることはほぼない。もちろん、全員が苦労している単語や表現があれば、個別に取り上げることもある（子音が 2 個並ぶ fruit、日本語の「カ行音」のように母音の無声化が起こりやすい écouter、語尾の母音を発音した気になってしまっているが、弱くて聞こえなくなってしまっている Osak…などである）。

一方プライベートレッスンの場合は「発音に特化」した講座内容を希望されることもある。その場合は e caduc やそこから発生する音声現象「同化」を取り上げることもあり、聞き取り力をアップするような指導も行っている。

3.2 どう教えるか

会話中心の授業なので、もちろん綴り→音ではなく、音のサポートに綴りが存在するということをまず理解して貰う必要がある。そのためには読み方指導（ai は「エ」、ou は「ウ」と読む）にならないように、文字での提示は最低限するようにと心がけ、「音」を伝えるように細心の注意を払っている。

コミュニケーションとは伝えることなので、フレーズ単位で表現を取り上げることが多く、その中で学習者が気になったり躓いたりする音や表現は、積極的に取り上げることもある。ただ「こうしなさい」では大人は真似ができないので、舌の位置や口の形の説明は絵を使ったり図を書くことで、視覚的にも納得してもらえるようにしている。その際には、個々の音だけを教えるのではなく、別の音との比較の中でわかってもらえるような工夫をしている。またコミュニケーションの中で重要な役割を持っている（と筆者は考える）音節は積極的に取り上げる。

音のクオリティーが対面授業に比べて格段に劣るネットの授業においては、特に音がわかるようにスピードを変えて発音することも多い。

学習者が持っている「最強の」ツールであるスマホを活用してもらう学習も勧めている。音

声認識をフランス語に変え、「伝わったか」の確認を自宅学習でも教室内でもできるという仕組みである。

3.3 何に気をつけているか

特に気をつけているのは次の 2 点である。

1. フランス語学習を飽きないように、嫌いにならないように
2. 直ったという満足度を感じてもらう

そもそも音声学習というのは時間がかかるものと筆者は考えているので、教科書で取り上げられている場合や学習者が躓いたときなどの機会を利用して、「頻繁」に行っている。頻繁に音を取り上げることで、音への関心度を高めて普段から自分の音へ注意も向けてもらおうと、意識をして教授を行っている。

また、ある程度の年齢の学習者にありがちな「カタカナを振ること」は厳しく禁止をしている（もちろん、それでも止めない学習者はいる）。代わりの記録手段として「授業録音」は勧めている。IPA（国際音声学記号）を学習していない以上、音のメモは音で取るしか方法がないことは自明の理である。しかし近年はスマホ 1 つで録音ができるので、録音された音声が存在しない練習問題やその場で考えたフレーズを音で「持って帰る」ことができるので、便利な世の中になったものである。

必要以上に上手にきれいに読もうと思う学習者が存在し、彼らの特徴はフレーズの意味を感じないで発言する傾向にある。その時は「演技指導」をし、場面があり意味（発言内容）があるということを再認識してもらう。

まず伝える内容があり、それを聞き手に伝えるために声（≒音）にする。この当たり前のことを学習者のみならず教授側も忘れてしまいがちである。

言語は「何かを伝えるために」存在する。もう一度肝に銘じたい。

むすびにかえて

高橋梓

TAKAHASHI Azusa

冒頭で指摘した通り、発音教育は多様であり、唯一の正解は存在しない。とすれば我々がもっとも警戒すべきは、発音教育の議論から目を背け、慣習的な指導法を唯一の正解にすり替えてしまうことであろう。発音教育についての意見交換を終えた今、我々は「発音教育には様々なバリエーションがある」との事実に立ち返り、試行錯誤を繰り返さねばならない。3 名の実践報告は、各々が発音教育の道を切り開くための道標となるはずである。

Thème 1

Les usages numériques dans les cours de FLE à l'université japonaise ; comment les étudiants et leurs enseignants perçoivent-ils cette évolution ? *[1]

ADAMI Sylvain
Université Aoyama Gakuin
sylvius(at)hotmail.com

MOUTON Ghislain
Université des Ryukyus
hitsujiji(at)gmail.com

0. Introduction

Au cours de cette période particulière liée à la persistance de la crise sanitaire, les usages numériques, déjà fortement développés au Japon, apparaissent de plus en plus présents dans l'apprentissage des langues. Dès lors, quelle est la situation actuelle et comment nos étudiants considèrent-ils ces Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui leur sont proposées en cours ? Notre étude s'appuie sur une enquête portant sur les usages numériques des étudiants japonais de FLE, en classe et dans leur vie quotidienne. Elle s'intéresse également à la façon dont les enseignants perçoivent leurs propres utilisations pédagogiques des TIC et leurs compétences dans ce domaine. Nous souhaitons d'une part dresser un état des lieux des usages numériques des apprenants en 2022. Et d'autre part, cette étude se propose de comparer l'utilisation des outils numériques dans les différents moments de la vie (sphère privée, université) et d'observer les éventuelles corrélations entre ceux-ci.

1. Les usages numériques des apprenants japonais de FLE en 2022

De nombreuses études se sont penchées sur la question des avancées numériques et de leurs applications dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Durrenberger et Mouton, 2019 ; Mouton, 2020). Certaines d'entre elles ont mis en lumière des différences d'usages numériques chez les apprenants entre la sphère scolaire où l'on retrouve souvent des compétences numériques introduites par les enseignants durant les cours et la sphère privée au sein de laquelle peuvent se développer informellement d'autres compétences numériques. Ainsi, Guichon (2012), dans une étude traitant de l'apprentissage des langues étrangères de lycéens français en classe de première, a observé une déconnexion nette entre les usages numériques des sphères privée et scolaire. Néanmoins, la crise de la COVID-19 a mondialement bouleversé et profondément altéré les usages numériques que ce soit dans

[1] Compte tenu de la taille réduite du format de cet article, nous ne traiterons pas ici l'ensemble des résultats des enquêtes, qui seront analysés dans une publication ultérieure.

la sphère privée comme dans la sphère scolaire (tablettes numériques, casques VR, nouvelles plateformes de réseaux sociaux, etc.). C'est pourquoi nous avons décidé d'effectuer une mise à jour de l'observation des usages numériques en 2022 des apprenants universitaires japonais de FLE.

2. Les enseignants de FLE au Japon et les TIC en 2022

Harada (2019) a proposé une piste de réflexion impliquant l'utilisation des TIC chez les enseignants natifs (EN) et non-natifs (EnonN) à l'université au Japon, juste un an avant le début de la crise sanitaire. Elle constate que l'utilisation des salles CALL chez les EnonN contribue à faire diminuer leur anxiété notamment grâce à la grande variété de documents authentiques utilisables sous format numérique. Elle a également observé que les salles CALL offraient l'opportunité aux EN de stimuler l'autonomie et la participation active des apprenants. Elle conclue donc que le numérique permet de « libérer les EN et EnonN de certaines contraintes didactiques et [d']ouvrir la voie à de nouvelles formes d'enseignement » (Harada, 2019 : 117). Cependant, les données disponibles étant globalement limitées au Japon, il nous a semblé nécessaire de réaliser également une réactualisation de l'analyse des pratiques numériques des enseignants universitaires de FLE au Japon.

3. Méthodologie

Pour cette étude, nous avons utilisé un questionnaire en ligne composé de 27 questions fermées et une ouverte pour les étudiants et de 24 questions fermées et une ouverte pour les enseignants. Ce questionnaire a été diffusé auprès de 14 universités japonaises lors de la fin du second semestre de l'année scolaire 2021-2022. La durée de réponse moyenne au questionnaire a été évaluée à cinq minutes, et nous avons recueilli 483 réponses d'étudiants japonais et 28 de la part des enseignants. Le questionnaire était constitué d'une partie descriptive (sexe, nombre d'années d'étude du FLE, âge, localisation géographique, durée d'apprentissage du FLE, équipements numériques), puis d'une partie concernant les usages numériques et leur fréquence en fonction des sphères d'utilisation, privée et scolaire. Enfin, nous avons demandé aux participants de s'auto-évaluer sur leurs compétences numériques. Pour cette dernière partie et dans un souci d'alléger le questionnaire, nous n'avons intégré (comme Mouton, 2020) que six énoncés couvrant quatre des cinq domaines principaux du Cadre de Références des Compétences Numériques (CRCN).

4. Résultats et analyses

En ce qui concerne le profil des étudiants « enquêtés », les femmes sont majoritaires (60%), ce qui n'est pas surprenant compte tenu de la surreprésentation traditionnelle de cette catégorie dans l'apprentissage du français au Japon (Castellotti, 2010). Ils se répartissent entre la première année (58%), la deuxième année (26%) et la troisième année et au-delà (pour 16% d'entre eux). Au niveau géographique, ils proviennent de Tokyo (68%), du Kansaï (13%) et de Kyushu/Okinawa (19%). C'est une population relativement homogène

en termes d'âge (même génération) et de niveau universitaire, ce qui facilite les comparaisons.

Au niveau du taux d'équipement numérique des étudiants, il est massif pour les ordinateurs personnels (plus de 98%) et plus encore pour les smartphones (seul un étudiant n'en possédait pas). On constate une légère différence géographique : si 100% des étudiants de Tokyo et du Kansaï sont équipés en ordinateur personnel, ils ne sont « que » 93% à Kyushu/Okinawa. Toutefois, cela concerne des étudiants de deuxième année et au-delà, ce qui laisse penser que les nouveaux étudiants ont intégré la nécessité de posséder un tel équipement pour suivre leurs études en cette période de crise sanitaire. Ainsi, il n'y a pas véritablement de « fracture numérique » (Guichon, 2012) au sein de cette population, excepté une petite partie des étudiants (15%) qui déclare ne pas avoir un accès illimité à internet (qui correspond le plus souvent à une limitation en terme de flux de données, ce qui peut effectivement poser des problèmes pour le téléchargement ou le visionnage de vidéos notamment). Ce très fort taux d'équipement numérique est bien supérieur à de nombreux pays (plutôt de l'ordre de 90%[2] en France par exemple) et semble être la conséquence de la crise sanitaire (investissement familial, aide des universités ou des collectivités).

Au sujet du type de cours suivi principalement par les étudiants lors du second semestre 2021, le présentiel est le format majoritaire (52%), suivi des cours en ligne (30%) et des cours en comodal (12%). Les étudiants de Tokyo ont toutefois été davantage confrontés aux cours en ligne ou en comodal, ce qui s'explique par les nombreuses périodes d'état d'urgence auxquelles la ville fut soumise à cette époque. L'appréciation des différents types de cours par les étudiants est assez positive, surtout pour les cours en présentiel (avec une note moyenne de 4,89 sur 6) et les cours en comodal (4,22), un peu moins pour les cours en ligne synchrone (4,09) et asynchrone/on demand (3,85). Il y a néanmoins une très nette différence d'opinion en fonction de l'année d'étude. Ainsi, l'appréciation est de plus en plus positive pour les cours en présentiel entre la première année et la troisième année, et au contraire de plus en plus négative pour les différents types de cours en ligne. Les étudiants les plus avancés dans leur cursus universitaire qui ont vécu la période d'avant la crise sanitaire sont les moins réceptifs aux cours à distance, alors que ceux de première année qui n'ont connu que cette situation apparaissent plus neutres dans leur jugement. De plus, en effectuant une analyse multidimensionnelle[3] et en ajoutant la variable correspondant à l'auto-évaluation des étudiants par rapport à leur niveau de français, on constate une forte corrélation entre l'appréciation des cours en ligne synchrone et asynchrone, et à l'opposé entre les cours en présentiel et le niveau de français. Les cours en ligne semblent offrir davantage de « sécurité » pour les débutants que les cours en présentiel plébiscités par des étudiants plus « aguerris » dans l'apprentissage du français.

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation des TIC relative aux cours de français, huit questions étaient proposées avec quatre items pour y répondre (tout le temps, de temps en temps, rarement, jamais). Globalement, on observe toujours une augmentation de la

[2] Observatoire de la Vie Étudiante. (2020). La vie d'étudiant confiné. Résultats de l'enquête sur les conditions de vie des étudiants pendant la crise sanitaire.

[3] Résultats obtenus à l'aide du logiciel d'analyse statistique XLSTAT

fréquence d'utilisation des TIC entre la première et la troisième année. La préparation des devoirs et la recherche d'informations ont le taux le plus fort pour les items tout le temps et de temps en temps (de l'ordre de 90% en troisième année). A l'inverse, l'utilisation des TIC est faible pour interagir avec les camarades et les enseignants (plus de 50% pour rarement ou jamais en première année) et surtout pour regarder des films ou vidéos en français (près de 80%), ce qui apparaît relativement logique compte tenu du niveau débutant de la plupart d'entre eux.

Là encore, l'analyse multidimensionnelle nous apporte des éléments intéressants concernant les corrélations entre les facteurs. Les différentes questions proposées se répartissent ainsi en deux groupes distincts ; d'une part le travail à faire (les devoirs, la recherche d'informations), et d'autre part les activités en plus, en « complément » (regarder des films ou des vidéos, travailler la phonétique, interagir avec les camarades de classe ou les enseignants, revoir le cours, faire des activités en e-learning). Par conséquent, si certains étudiants se limitent aux activités à caractère quasi « obligatoire », d'autres ont une démarche beaucoup plus active de leur apprentissage, en particulier les femmes qui apparaissent plus « studieuses » que leurs homologues masculins concernant les activités de complément citées ci-dessus.

Pour l'utilisation des TIC dans la vie quotidienne, écouter de la musique ou regarder des vidéos, discuter en ligne, lire du contenu sur les réseaux sociaux ou s'informer sont les pratiques les plus fréquentes (plus de 90% de réponses tout le temps ou de temps en temps). Mais il existe des différences importantes entre les sexes. Ainsi, les femmes sont nettement plus actives sur les réseaux sociaux et dans les discussions, alors que les hommes jouent beaucoup en ligne. Les hommes ont semble-t-il une pratique plus individuelle, alors que les femmes sont davantage dans la communication, phénomène déjà relevé par Guichon (2012). En comparant l'utilisation des TIC en fonction des situations, si l'emploi massif du smartphone ne change pas beaucoup, l'ordinateur portable est davantage orienté pour les études (20% en plus). Mais surtout, de très grandes différences apparaissent sur certains usages comme les réseaux sociaux (14% dans la sphère scolaire contre 76% dans la sphère privée), ou YouTube (38% contre 80%), ce que suggère également les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants. Il convient dès lors de s'interroger sur cette dichotomie et d'identifier comment on pourrait davantage intégrer ces usages privés dans les cours de français.

Enfin, sur l'auto-évaluation des étudiants sur leur compétence en TIC, l'échange sur les réseaux sociaux et la recherche de données sont les aspects perçus comme les mieux maitrisés, à l'inverse de la résolution des problèmes. Là-encore, il a une progression significative en fonction des années d'études. Au niveau des corrélations, les variables « techniques » (résolution des problèmes, recherche et traitement des données) et la perception du niveau global de compétence en TIC sont fortement liées, alors que les échanges et l'édition de données et de vidéos sur les réseaux sociaux forment un groupe homogène bien distinct. Il semble ainsi que l'usage des réseaux sociaux ne soit pas perçu comme une compétence TIC à part entière. C'est une utilisation presque « naturelle » totalement intégrée dans la vie des étudiants actuels.

Il est à noter également que l'évaluation du niveau global des compétences TIC entre hommes et femmes est rigoureusement identique, ce qui n'était pas le cas dans de précédentes études (Guichon, 2012) où les femmes avaient tendance à se sentir « inférieures ». Cette nouvelle génération de « natif numérique » a semble-t-il dépassé ces questions de genre lorsqu'il s'agit de juger de leur compétence numérique.

5. Conclusion

Cette étude n'est qu'un premier état des lieux mais elle nous apporte déjà quelques éléments significatifs et ouvre de nombreuses pistes de recherche qu'il conviendra d'approfondir. Il sera intéressant de coupler cette première étude essentiellement quantitative par une approche qualitative, pour analyser notamment dans quelle mesure les usages privés se répercutent dans les pratiques d'apprentissage.

Nous distinguons ainsi des oppositions de tendance entre la sphère privée et la sphère éducative. On constate par exemple l'utilisation massive de plateformes de visionnage de vidéos en ligne, ainsi que des réseaux sociaux dans le cadre privé, tandis que les usages de logiciels de traitement de texte ou des envois de courriels relèvent significativement de la sphère éducative. Parallèlement à ces résultats, nous observons que l'utilisation du téléphone « intelligent » est unanime chez les étudiants, pour un usage éducatif tout autant que récréatif.

Références et bibliographie

Adami S., Mouton, G. (2018). Les représentations de l'enseignant de français au Japon chez les apprenants japonais de FLE : analyses et surprises. *Revue des rencontres pédagogiques du Kansai, vol. XXXII* : 30-34.

Castellotti, V. (2010). Enseignement du français et plurilinguisme au Japon : pour une didactique contextualisée. *Revue japonaise de didactique du français*, 5(1) : 9-27.

Durrenberger, V., Mouton G. (2019). « Pour favoriser l'apprentissage des natifs numériques : le professeur Youtubeur », *Revue des rencontres pédagogiques du Kansai*, vol. XXXIII : 52-56.

Éduscol. « Cadre de référence des compétences numériques ». Mise à jour en octobre 2019. Site du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, [En ligne: https://eduscol.education.fr/721/evaluer-et-certifier-les-competences-numeriques, consulté le 18 mars 2022].

Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires, *Revue STICEF*, Volume 19, p. 1-18, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 20/10/2012, http://sticef.org.

Harada, S. (2019). « Repenser la dichotomie entre enseignants natifs et non-natifs à travers le numérique : le cas du Japon », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2019/1 (N° 193), p. 107-118.

Mouton, G. (2020). « Le Cadre de référence des compétences numériques (CRCN) appliqué à l'enseignement du FLE au Japon », *Revue des rencontres pédagogiques du Kansai*, vol. XXXIV : 35-39.

Thème 2

対面授業でも活用できるオンライン授業の実践知

今中　舞衣子
IMANAKA Maiko
大阪産業大学
maikoimanaka(at)gmail.com

はじめに

コロナ禍以降、多くの教育機関でそれぞれの環境に合わせたオンライン授業[1]が模索された。フランス語を教える私たちも、ランコントル月例会をはじめとする各種の研究会やオンライン・コミュニティでシェアされた実践、インターネットや書籍から得た知見などにヒントを得ながら、それぞれの知識や技術、教育機関や学生の状況を考慮したオンライン授業を実践してきた。

いっぽう、本稿を執筆している 2022 年 4 月現在、多くの教育機関で全面または一部対面授業が再開されており、著者の勤務校のキャンパスにもコロナ禍以前の活気が戻りつつある。今後再び対面授業が主流となっていく中で、私たちフランス語教員がオンライン授業の経験から得た知識や使えるようになったツールを、対面授業においても有効活用できる形で分類・整理しておく作業が必要ではないだろうか。

以上のような背景から本稿では、対面授業でも活用できるオンライン授業の実践知を、以下に挙げるプラットフォーム、共有、アーカイヴ、ユニバーサルの 4 つのキーワードをもとに整理し、それらを対面授業でも活用することがなぜ有効であるかを考察する。

1.プラットフォーム

コロナ禍におけるオンライン授業の実施にあたり、多くの教育機関で学習管理システム（LMS）が活用された。コロナ禍以前からシステムを導入していた機関でも、実際に活用しているのは一部の授業／教員だけというケースもあったが、オンライン授業の普及に伴い学習のプラットフォームとしての LMS の重要性はより広く認知された。

LMS を利用するメリットは、教材配信、学生の学習履歴・提出物管理、コミュニケーション機能など様々なものがあるが、コロナ禍において最も重要であったことは、原則として全ての授業においてまず LMS にアクセスすることから学習を開始するという習慣づけであったと考える。逆に言えば、全学的に統一した授業のプラットフォームを設けなかった教育機関においては、授業／教員によって異なるシステムが使用されたために学生に混乱を招いたり、コミュ

[1] ウェブ会議システム（Zoom、Google Meet，Microsoft Teams 等）を利用した同時双方向型または同時配信型授業、動画や教材をアップロードし学生が各自で学習を進めるオンデマンド型授業、対面授業とウェブ会議システムによる授業を同時に行うハイフレックス型授業、オンラインでの学習と対面での活動を組み合わせたブレンド型授業などさまざまな形式を含む。

ニケーション上のトラブルが多発したりするケースもあったのではないだろうか。コロナ禍においては「学生が教室に集まる」という大前提が崩れたことから、それに代わる新しい学びのプラットフォームの構築がオンライン学習環境の整備において非常に重要であった。

学習のプラットフォームとなるようなシステムの使用が習慣づけられている教育機関においては、対面授業開始後も各種機能をひきつづき有効活用することが可能である。例えば、授業で使用したスライドや配布物などの資料を毎回の授業のページにアップロードしておくことで、学生が授業外での学習に活用することができる。事前に動画や予習用教材をアップロードしておくことで、反転授業の運営も容易になる。課題のやりとりもひきつづきオンラインで完結させることで、紙媒体での提出物の管理が不要になる。対面授業と並行してオンライン・プラットフォームを活用することは、これまで学生の実生活における読み書き、コミュニケーションのツールとは乖離していた教育・学習環境を、より現実に近づけることになると言えるだろう。

2.共有

コロナ禍におけるオンライン授業では、さまざまな問題も生じた。例えば、同時双方向型のオンライン授業を実施しても、インターネット環境の問題で画面での顔出しや音声での参加が難しい学生がいた。対面授業のときのように、一見してグループワークの進捗状況や全体の雰囲気を読み取ることは難しかった。そもそも、事情によりしばらく同時双方向型の授業ができなかった教育機関もあった。このような状況から、コロナ禍におけるオンライン授業では、それまでの対面授業以上に、各学生の理解度・達成度を把握し学習への参加意欲を高める工夫が必要となった。

そこで活用されたのが、文字、音声、画像、動画などを簡単に共有できるというオンライン・ツールの特性であった。例えば、Zoom や Google Meet の機能を用いて授業中にリアクションやチャットによるコメントを求めることで、教員からの一方向的な授業となることを避けることができた。さらに、画面共有やチャット欄へのリンクの共有により、外部サイト等の様々なリソースに瞬時にアクセスしてもらうことができた。

グループワークの際には、ワークシートを Google ドキュメント／スプレッドシート等で用意し学生が書き込める設定にしておくことで、教室におけるホワイトボードのような機能を持たせ、教員も学生どうしも各グループの課題の進捗状況を適宜確認しながら進めることができた。

また、Google フォームを使って課題提出をしてもらうと回答結果が一覧で表示されるため、管理が容易となった。例えば、選択式の質問では回答率が表示されたり、記述式の質問ではピックアップしたい回答をコピー&ペーストで簡単に取り出せたりするため、授業での共有に役立てることができた。回答はスプレッドシート形式で保存してデータを加工できるので、成績管理が容易になるだけでなく、設問ごとの回答を比較したり各学生の成果を時系列で確認したり、その結果を学生と共有したりすることも容易であった。

さらに、Google ドライブの中にフォルダを学生の人数分用意して各学生と共有しておくと、それぞれのフォルダにデータを入れてもらうことで、音声、画像、動画などさまざまな形式での課題提出も容易になった。特に口頭表現を重視した語学の授業では、録音データを共有してもらうことでひとりひとりの達成度や問題点の把握に役立てることができた。

以上に挙げたようなオンライン・ツールを活用した文字、音声、画像、動画の共有は、対面授業再開後もひきつづき有用であると言える。教室授業においては Google ドキュメントや

Google チャットの共有リンクを QR コード[2]にしてスライド等に示すことによって、学生は各自のスマートフォンから書き込みができる。学生を指名して意見を述べてもらったりホワイトボードに書きに来てもらったりする場合、指名されていない学生には待ち時間が生じるうえ、時間の制約上全員から意見を聞くことはできない。チャットや共有ドキュメントを使えば、全員に同時に考えてもらい、短時間で全員／全グループの意見を共有することができる。こうしたオンライン・ツールを対面授業の中でもひきつづき使用することで、学生により能動的な参加を促すことができるだろう。

いっぽう、共有が容易であるというオンラインの特性は、教育機関での試験の実施においてはデメリットとみなされることが多かった。知識を問う設問は、外部サイトの検索によって正答を得ることができる。読解や作文の設問は、翻訳サイトやスペルチェック機能を使って回答を導くことができる。システムによる制約や時間制限を設けたり、反対に参考資料やインターネットの閲覧に制限を設けない形で筆記試験が実施されたケースがあったいっぽうで、平常の提出物や成果物の積み重ねによる評価、ウェブ会議システムを利用しての発表・質疑応答などのパフォーマンス評価に重点が置かれたケースが多く見られた。オンラインによる評価の経験は、そもそもこれまでの試験方法が適切なものであったのか、そうでなかったとすれば今後学生のどのような能力をどのような方法で評価すべきなのかを再考する契機となったのではないだろうか。

3.アーカイヴ

コロナ禍でのオンライン授業は、教員の知識や技術、教育機関や学生の状況に応じた多種多様な形式で実施されてきた。そうした中で、どのような形式で授業を実施した教員にとっても財産となったものは、デジタル・データの形で管理されることとなった資料、スライド、授業動画、学生の提出物などのアーカイヴだろう。

LMS には、各回の授業内容や配布した資料が保存されている。Google ドライブ等のクラウドサービスで共有された学生の成果物は、紙の提出物などのように物理的な保管場所を用意しなくとも、すぐに検索して取り出せる場所（フォルダ）に置かれている。作成された授業動画は、教員自身のふりかえりの材料となるだけでなく、反転授業や学生の復習などに一部を再利用することもできる。

コロナ禍以前から PowerPoint などのプレゼンテーション・ソフトで授業資料を作成していた教員は多いと思うが、それ以外にもあらゆる資料や提出物がオンライン上に一元化されてアーカイヴされているという状態は、学生の成績管理や以降の授業準備への活用という観点からのメリットが非常に大きい。学生側の視点からも、その場で配布される紙の資料よりも、いつでもスマートフォンで確認できるデジタル資料のほうが、検索性や利便性が高い。また、紙媒体の提出物は返却されるまで学生本人が見返すことができないが、デジタル・データによる提出／共有ならば本人も学習履歴をふりかえることができる。

もちろん、授業のスタイルや教室での活動の性質によって紙媒体の資料やワークシートが必要になる場面はあるかもしれないが、授業資料や課題のオンライン化によるアーカイヴの利点を対面授業においても意識して活用していくことで、教員と学生双方の教育・学習環境をよりよくすることができるだろう。

[2] QR コード作成サイト（例：https://qr.quel.jp/）に URL を入力することで簡単に作成することができる。

4.ユニバーサル

コロナ禍でのオンライン授業は、当初の報道に反して一定数の学生から好意的に受け入れられてきた。実際、著者の勤務校では早い段階からハイフレックス型の授業[3]を提供しており、対面受講とオンライン受講を各学生が選択できる期間が長かったが、対面受講を選択した学生は少数だった。オンライン授業を支持する意見の中には単に「通学時間／交通費が必要なくなるから」「自宅で受講できて楽だから」といったもの以外に、今後の教育のあり方について考えさせられるものも多かった。

特に興味深かった意見は、PowerPoint を用いた授業動画が理解に大変役立つというものだった。日本語の聞き取りに自信のない留学生や、授業を一度聞いただけで理解できなかった学生は、授業動画を繰り返し見たり理解できなかったところは戻って見たりしていたようで、YouTube にアクセスを限定してアップロードした動画の再生回数は受講者の総数を大幅に上回った。

また、そうした学生にとっては、オンラインでの成果発表・課題提出が授業時間内でなくてもよいということが功を奏したようである。例えば口頭表現を重視した授業の場合、従来は教室でその日学んだ表現を応用したものを発表してから帰ってもらっていたが、当日中に録音ファイルをオンラインで提出という形式にしたことで、テキストの音声を何度も聴いて繰り返し練習してから提出することができ、発音の正確さは例年よりも向上した。書く課題についても、教室で書いてその場で提出する場合よりもじっくり考えて取り組まれたと判断できる回答が多かった。

ハイフレックス型の授業については、対面参加の学生とオンライン参加の学生との間での双方向的なコミュニケーションが容易ではなかったり、学生の参加方式を自由にしすぎると通学機会が減ることで問題が生じるケースがあったりと、教育機関としては判断が難しいところもある。ただ、これまでさまざまな事情により学習に困難を抱えていた学生やそのことが可視化されていなかった学生の学習をオンライン・ツールの導入によってサポートし、さまざまな学生に多様な学び方を提供できるという可能性については、今後も各教育機関、各教員が考慮し学んでいくべき点であろう。

おわりに

本稿では、対面授業でも活用できるオンライン授業の実践知を、プラットフォーム、共有、アーカイヴ、ユニバーサルの 4 つのキーワードをもとに整理し、それらを対面授業でも活用することがなぜ有効であるかを考察してきた。オンライン・ツールを活用した教育は情報通信技術（ICT）の発展に伴い従来より提唱されてきたが、コロナ禍以降多くの教員がオンライン授業を経験したことで、その有効性が広く理解されるようになったのではないだろうか。

いっぽう、対面授業とオンラインでの活動を組み合わせる際には、授業活動のどの要素をオンライン化したいのか、導入によるメリット／デメリットは何なのかをしっかり考えてデザインすることが重要となってくる。ツールの新規性にひかれて導入したのはいいが、なぜそのツールを使う必要があるのかが不明確だったり、学生が日常的に使用しないツールだったために結局使わなくなってしまったりするのでは、導入の努力も徒労に終わってしまう。

対面授業が再開され、オンライン授業が「義務」ではなくなる今後こそ、コロナ禍でのオンライン授業の経験をしっかりとふりかえり、そこから得た実践知をそれぞれの授業デザインに

[3] 対面授業と Google Meet による授業を同時に行った。オンライン受講の学生には画面共有、対面受講の学生には教員の画面をプロジェクタで見せることで、どの学生も同じ画面を見ながら受講した。

合った形で活用していきたいものである。

【関連書籍リスト】

●青木将幸（2021）『オンラインでもアイスブレイク！ベスト 50』ほんのき出版
●赤堀 侃司【著・監修】(2020)『オンライン学習・授業のデザインと実践』株式会社ジャムハウス
●赤堀 侃司【著・監修】(2021)『オンライン学習・授業のための基礎知識とアプリ操作ガイド』株式会社ジャムハウス
● HR インスティテュート、三坂健【編著】(2020)『図解オンライン研修入門』ディスカヴァー・トゥエンティワン
●澤崎敏文（2021)『PowerPoint でかんたん！動画作成：オンライン教材・授業動画・解説動画・プロモ動画を手軽に作って配信』株式会社技術評論社
●大学 e ラーニング協議会・日本リメディアル教育学会【監修】『大学における e ラーニング活用実践集：大学における学習支援への挑戦 2』ナカニシヤ出版
●ダン・レヴィ（2021)『ハーバード式 Zoom 授業入門：オンライン学習を効果的に支援するガイド』川瀬 晃弘・監訳、青弓社
●東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門【編】(2021)『東京大学のアクティブラーニング：教室・オンラインでの授業実施と支援』東京大学出版会
●當作靖彦【監修】李在鎬【編】(2019)『ICT×日本語教育：情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』 ひつじ書房
●トレイシー・E・ホール、アン・マイヤー、デイビッド・H・ローズ【編】(2018)『UDL 学びのユニバーサルデザイン：クラス全員の学びを変える授業アプローチ』バーンズ亀山静子・訳、東洋館出版社
●中村文子、ボブ・パイク（2021)『オンライン研修ハンドブック』日本能率協会マネジメントセンター
●藤本かおる（2019)『教育への ICT 活用入門』図書刊行会
●ベッキー・パイク・プルース（2021)『オンライン研修アクティビティ』中村文子・監訳、日本能率協会マネジメントセンター
●マイケル・B・ホーン、ヘザー・ステイカー（2017)『ブレンディッド・ラーニングの衝撃 ：「個別カリキュラム×生徒主導×達成度基準」を実現したアメリカの教育革命』小松健司・訳、教育開発研究所
●森田光宏、榎田一路【編著】(2021)『コロナ禍の言語教育：広島大学外国語教育研究センターによるオンライン授業の実践』渓水社
●山田智久（2019)『ICT の活用』（第 2 版）くろしお出版

Thème 2

学習者の「なぜ？」に向き合う
—フランス語教師に必要な歴史文法—

片山　幹生　ヴェスィエール　ジョルジュ［佐藤　吾郎］
KATAYAMA Mikio　**VEYSSIÈRE Georges**
大阪公立大学　獨協大学
mikiokat(at)gmail.com　**gveyssiere(at)gmail.com**

有田　豊　高名　康文
ARITA Yutaka　**TAKANA Yasufumi**
立命館大学　成城大学
arita410(at)fc.ritsumei.ac.jp　**takana(at)seijo.ac.jp**

はじめに

今回のアトリエのメンバー4 名は、三省堂の「Word-Wise WEB」の「歴史で謎解き！ フランス語文法」という連載コラムの執筆者として、フランス語学習者がフランス語文法を学んでいく際に抱く様々な疑問について、フランス語史の観点から説明している。学習者の抱く疑問のすべてが歴史文法によって解決可能なわけではないし、それをわかりやすく説明するのは容易ではないが、学習の中で出てきた問いに対して、教師が答えようとする姿勢を見せることは、アカデミックの知的実践のモデルとして重要であるとわれわれは考えている。

今回のアトリエでは、発表者 4 名が実際に授業で学生から出された疑問から 4 つのトピックを設定し、歴史文法の立場から説明を試みた。

1. 不定代名詞 on に続く動詞は、どうして 3 人称単数で活用するのか（有田）

ひとつめの事例は、不定代名詞 on に後続する動詞の活用に関するものである。on は「人は／私たちは」と訳されるにもかかわらず、どうして 1 人称複数ではなく、3 人称単数で活用するのか。その理由は、on が「人」を意味する古典ラテン語の普通名詞 *homo* に由来する語だからである。つまり、on は「単数形の普通名詞」からできた代名詞なので、後続する動詞が 3 人称単数で活用されるのである。

フランス語の歴史において、on は一体いつ頃登場したのか。*homo* に由来する on が不定代名詞として「人」一般を示している例が初めて確認できるのは、フランス語最古の文献とされる『ストラスブールの宣誓』*Serments de Strasbourg*（842 年）である。「人が自らの兄弟を、当然のこととして助けなければならないように」という一文に対応するフランク語 « soso *man* mit rehtu sinan bruher scal » と原フランス語 « si cum *om* per dreit son fradra salvar dift » を比べて

みると、「（不特定の）人」を意味するフランク語の *man* に対応する語として、*om* が使用されていることがわかるだろう[1]。

この *om* の登場以降、古フランス語では「（不特定の）人」を示す代名詞として、*homo* に由来する様々な語形が使用されるようになっていく。たとえば、11 世紀の武勲詩『ロランの歌』では、戦闘前のロランがオリヴィエらを叱咤激励する場面の「自身の主君のために、人は大きな苦難を耐えなければならない」pur sun seignur deit *hom* susfrir granz mals（1117 行目）という一文の中に、*hom* の形をした on が確認できる[2]。また、11 世紀の聖人伝『聖アレクシス伝』では、アレクシスの亡骸を教会に運ぶ場面の「人が殉教者と呼ぶ聖ボニファスは、ローマにとても美しい教会を持っていた」Sainz Boneface, que *l'um* martir apelet / Aveit en Rome un'eglise mult bele（566-567 行目）という一文の中に、*um* の形をした on が確認できる[3]。ここで注目したいのは、代名詞 *um* に定冠詞 le がついている点である。現代フランス語でも on に定冠詞がつくことがあるが、これは中世の段階から確認できる用法である。on に定冠詞 le がつく理由は、on が古典ラテン語の男性普通名詞 *homo* に由来する語だからである。

最後に、上で見てきたような「人」一般の意味ではなく、「私たち」を示す nous の代わりとして用いられる on の使用例についても目を向けておきたい。on が主語人称代名詞 nous の代わりに用いられる例は、同じく中世の段階から確認できる。たとえば、15-16 世紀の喜劇の一ジャンルであるソティを集めた『ソティ選集』には、「別れ際に歌うことについて、我々はさほど気にするべきではない」*On* ne <u>debvons</u> pas grand amende / De chanter a nostre depart（87-88 行目）という用例がある[4]。この文では *on* に対し、準助動詞 devoir が *debvons* という 1 人称複数形で活用されており、この文に含まれる on は「（不特定の）人」という意味ではなく、「私たち」という意味であることがわかる。

2. どうして、フランス語では、2 人称複数の代名詞 vous が、tu の敬称として使われているのか（高名）

高名は、フランス語の 2 人称複数の代名詞 vous が tu の敬称として使われているのはなぜか、という問題を扱った。この問題についてもっとも親切に解説してくれているのは、デンマークの言語学者、クリストファー・ニュロップ（1858-1931）の 『フランス語歴史文法』[5] である。古典ラテン語では、2 人称には親称と敬称の区別はなく、2 人称単数には *tu* しか用いられない。変化の始まりは、ディオクレティアヌス帝が「皇帝たる我ら（*nos imperator*）」を自称したことにあるとされる。それは、この皇帝が四帝統治を始めたことによるが、それ以前にも散発的には例があり、おそらく、ラテン詩の伝統にもある、物質名詞や抽象名詞に集積と広がりのニュアンスを与える「強意複数」の影響があるものと考えられる。このような *nos* は「威厳の *nos*」と呼ばれ、行政や教会の権力者に模倣されて、西ローマ帝国崩壊後も使われた。*nos* と自称する偉い人を、*vos* と呼んだのが、敬称の *vos* の始まりである（Nyrop, V, §193.2）。

とはいえ、敬称の *vos* は社会の最上層において生まれた語法だけに、庶民にまで行き渡るに

---

[1] 島岡茂『古フランス語文法』大学書林、1982 年、p. 91.
[2] SEGRE, Cesare, éd., *La Chanson de Roland*, Genève, Droz, 2003, p. 149.
[3] STOREY, Christopher, éd., *La Vie de saint Alexis*, Genève, Droz, 1968, p. 122
[4] « Farce joyeuse des galans et du monde » dans *Recueil général des sotties*, éd. PICOT, Émile, tome.1, Paris, Firmin-Didot, 1902, p. 21.
[5] NYROP, Kristoffer (Christopher), *Grammaire historique de la langue française*, Genève, Slatkine reprints, 1979, tome V, (reproduction de la 3e édition de Copenhague, Gyldendalske Boghandel, Paris, Picard, 1960), §179. この巻の初版 は、1925 年。

は時間がかかった。古フランス語では、同じ人物が同じ作品の隣接した箇所で、*vos* と *tu* で呼びかけられるという例が多くみられる。ニュロップは、誰に対しても使える « tu archaïque » と、*tu* と *vos* を使い分ける言語体系がせめぎ合う時代が長く続いたと説明している（Nyrop, V, §194.2）。

ルイ 14 世の絶対王政が成立した 17 世紀には、貴族社会においては、対等なもの同士、王と臣下の間では、vous を使うことが標準的になった。一方、庶民の世界では、tu が標準で、役人や司祭といった「偉い人」を例外的に vous と呼んでいたものと考えられる（Nyrop, V, §195）。

フランス革命が起こると、革命政府には、tu と vous の使い分けは、身分制の象徴そのものだから、敬称の vous を廃止しようという提案が起こり、革命暦 2 年霜月には、公安委員会が、これを採択した。しかし、直後にテルミドール（熱月）9 日のクーデターが起こる（Nyrop, V, §197）。革命政府の提案は、フランス語史からいえば、庶民の使う tu archaïque の復活ということになるが、阻止されたのである。

しかし、革命後、着実に、身分制社会は崩壊して、親密圏では tu が標準というのが広がっていった。しかし、現代のような使い分けができるには時間がかかる。ニュロップは、1920 年代の言語状況について、貴重な証言を与えてくれる。例えば、「親子の間では、tu で呼ぶか vous で呼ぶかは、家族によって違うが、多くの場合は親も子も同じ呼び方をする」、「婚約者同士は、vous で呼び合う。夫婦は、tu で呼び合うが、人前では vous に切り替える」と記述している（Nyrop, V, §199）。

とはいえ、この頃には、上流階級の家庭でも tu が標準で、心理的に距離のある人、知らない人には vous を使うという使いわけがなされていたことが、ニュロップの研究者仲間のフランス人言語学者からの手紙から読みとれる（Nyrop, V, §200）。庶民が話してきた tu archaïque の勝利とも言えるが、その間に浸透した教育を受けた「庶民」は、身分の高い人ということではなくて）心理的距離のある人、知らない人には vous を使うべし、という礼節を身につけた話者になっていたというわけである。一方、恋人、夫婦が常に tu で呼び合うようになるのは、5 月革命を待たなくてはならない。

3. trait d'union はいつから使われるようになったのか（Veyssière）

ヴェスィエールは、主にフランス語の新綴りの問題との関連に焦点を当てて、trait d'union に関する発表を行った。この記号の歴史については、Nina Catach の研究書が詳しい[6]。初めてフランス語の文献で trait d'union のような記号が記されたのは 16 世紀に入ってからで、Olivétan による聖書の仏訳（1535）が最初だと思われる。もともとは、ヘブライ語の印刷物で使われていた maqaf (macaph)、またはギリシア語を記すときに使われていた hyphen（ギリシア文字のオメガをひっくり返した記号）の影響を受けて生まれたとされている。Catach は、maqaf、hyphen、さらに行末に入りきらない単語を分ける役割を持っていた分割記号 division の代わりに、trait d'union のような記号（16 世紀段階では「小枝」virgule と呼ばれていた）が使われるようになったと推測している。

ただ、trait d'union と呼ばれるようになるのは 18 世紀で、『百科全書』の中で二つの単語を繋げる division という単語の同義語として現れている。division は印刷業界の専門用語で、大抵の

[6] CATACH, Nina, *Histoire de l'orthographe française,* Paris, Champion, 2001. とくに trait d'union に関しては、同著者の *Orthographe et lexicographie : les mots composés*, Paris, Nathan, 1981 を参照した。

人は trait d'union と言っている[7]。Catach によると、18 世紀までは trait d'union が頻繁に使用されたが、その後 trait d'union が減るようになる。実際、16 世紀から 18 世紀までの間、印刷業者や *Dictionnaire de l'Académie française* を初めとする辞書の編纂者の葛藤や試みがうかがえる（ban-lieue / banlieue、chef d'œuvre / chef-d'œuvre、grand'mère / grand-mère のように表記が揺れる例が散見される）。

1990 年の新綴り字改革 では、複合数字の trait d'union（vingt et un / vingt-et-un）を増やす一方で、複合語 noms composés に関しては trait d'union をなくそうとする傾向が伺える（haut-parleur / hautparleur、mille-feuille / millefeuille、intra-muros / intramuros）。ただ、porte の複合語のように、例外が混在するケースもある（porte-monnaie は新綴りでは portemonnaie だが、porte-parole の trait d'union は変わらず）。このように、trait d'union は 1990 年の新綴り字改革の中心的存在であると言えるが、様々な反発を招いているのも事実である。例えば、校閲・校正関係者の組合は数字の trait d'union を増やす代わりに削除して統一する方法を提案し、複合語の trait d'union の削除はむしろ単語を読みにくくしていると異議を唱えている[8]。

フランスの学校で使用される教科書の一部では、2016 年から新しい綴りが導入されるようになった（スイスでは 2023 年度から）が、FLE の世界でも、歴史的な変遷を踏まえて綴りに関する動向を普段からチェックすることが教員に求められるようになるのではないだろうか[9]。

4. 歴史文法から見た「近接語への一致」の規則（片山）

現代フランス語では性の異なる複数の名詞を修飾する形容詞は、通常、男性複数形となる。「近接語への一致」とは、このような場合、形容詞を男性複数形とするのではなく、形容詞により近い位置にある名詞の性・数に一致させるというもので、包括的書法の一つとして提唱されている。この「近接語への一致」はフランス語における男性形優位を解消する合理的な解決策であるだけでなく、歴史的な観点からも正当性がある。

フランス語の母胎であるラテン語では、複数の名詞を形容詞が修飾する場合、付加形容詞では形容詞は近接語に性・数・格の一致が行われることが多く、属詞形容詞では男性複数形（モノ・コトについては中性複数形）になる場合が多かった。しかしラテン語では名詞とそれを修飾する形容詞の性・数・格の一致は、韻律や文体上の都合が優先されることも多く、かなり融通無碍に行われていた。古フランス語、中期フランス語、古典期フランス語でも、名詞・形容詞の性数一致についてはラテン語の傾向を受け継ぎ、付加形容詞は近接語に一致、属詞形容詞は男性複数形にする場合が多かった[10]。

「近接語への一致」の提唱者の多くは、現代フランス語の「男性複数形での一致」という不合理なルールの起源が 17 世紀の文法家にあると考え、このルールには当時の社会の男性中心

[7] « Le second emploi de la *division* est quand elle joint des composés, *arc-en-ciel*, *porte-manteau*, *c'est-à-dire*, *vis-à-vis,* etc. en ces occasions il n'y a que les Imprimeurs qui appellent ce signe *division* ; les autres le nomment *trait d'union*, ou simplement *tiret*. » (*L'Encyclopédie*, t. 4, 1754, p. 1083a)

[8] Syndicat des correcteurs et des professions connexes de la correction, *Trait d'union, anomalies et caetera. Analyse des « rectifications » de l'orthographe et contre-propositions*, Castelnau-le-Lez, Climats, 1991.

[9] その際参考にできる文献としては、Chantal Contant, *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée. Cinq millepattes sur un nénufar*, Québec, De Champlain, 2009 がある。

[10] DISTER, Anne et MOREAU, Marie-Louse, « L'accord de proximité dans l'écriture inclusive », in *Les Discours de référence sur la langue française*, dir. par Anne Dister et Sophie Piron, Bruxelles, Presses de l'université Sant-Louis, 2019, p. 351-378 ; p.356 *et seq.*

主義の価値観が反映されたものであると主張するが[11]、実際にはヴォージュラなどの文法家は、当時の宮廷やサロンでの言語習慣と聴覚・文体上の配慮から、複数の名詞を一つの形容詞が修飾する場合、女性名詞が付加形容詞の近くに置かれている場合は、その形容詞の性・数は近接する女性名詞に合わせるほうが好ましいとしている[12]。19 世紀以降のフランス語では男性複数形での一致が標準化されていくが、それでも聴覚的・文体的理由により、女性名詞が近接する場合、形容詞を男性複数形にすることは（男性形と女性形で形容詞の語尾語形が異なる場合）避けたほうがよいとされる[13]。グレヴィス／ゴースの『ル・ボン・ユザージュ』には、近接する女性名詞に合わせ、形容詞を女性形としている 20 世紀前半の作家の文例が挙げられていることが興味深い[14]。つまり「近接語への一致」は、包括的書法が提唱されるずっと以前から、必ずしも誤用ではなかったのだ。数ある包括的書法のなかでも、「近接語への一致」は歴史的根拠もあり、これまでの言語習慣に大きな変更を迫るものではないので、今後、フランス語表記における標準的ルールとして定着する可能性が高い。

[11] VIENNOT, Éliane, « Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! », *Petite histoire des résistances de la langue française,* Donnemarie-Dontilly, Éditions iXe, 2014, p. 66.
[12] VAUGELAS, *Remarques sur la langue françoise*, 1647, p. 83-84.
[13] RIEGEL, Martin *et als*., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994, 2018 (7e éd.), p. 611.
[14] GREVISSE, Maurice et GOOSSE, André, *Le Bon Usage*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2016 (16e éd.), § 339.

Thème 2

La compréhension orale en ligne : vers une pédagogie de l'asymétrie

CHERBONNET Fabien
Université d'Osaka
fabien.cherbonnet(at)gmail.com

PIETERS Corentin
Université d'Aichi
pieters.corentin(at)gmail.com

Ces dernières années, les conséquences de la crise sanitaire ont provoqué une véritable remise en cause de nos pratiques pédagogiques avec l'enseignement à distance. Quel que soit notre sentiment sur les cours en ligne, il a bien fallu s'y adapter, souvent dans l'urgence. Source de créativité pour certains, corvée pour d'autres, cette modalité d'enseignement qui s'est imposée aux enseignants leur demande de nouveaux savoir-faire pédagogiques et techniques. Malgré nos doutes, elle a fini par nous apparaître comme une véritable opportunité : les outils des services de vidéoconférence tels que Zoom, les différentes ressources numériques à disposition ainsi que certaines caractéristiques inhérentes aux cours en ligne nous offraient des possibilités insoupçonnées que nous n'avions pas en face-à-face, et notamment pour nos activités de compréhension orale. C'est sur cette compétence particulière que nous nous pencherons ici. En quoi l'enseignement en ligne nous permet-il de dépasser les difficultés propres à la compréhension orale ? Comment favoriser l'autonomie, l'implication et la collaboration des apprenants ? Quelles stratégies didactiques, pédagogiques et techniques faut-il mettre en place pour tirer le meilleur parti du format à distance ?

L'enseignement de la compréhension orale au Japon

Parmi les quatre compétences définies par le CECRL, la compréhension orale est communément admise comme étant la plus difficile à développer[1] et s'avère naturellement plus complexe pour les apprenants japonais, dont la langue maternelle est très éloignée de la langue cible. ~~A~~ À cette distance linguistique, culturelle et géographique avec le français, viennent s'ajouter d'autres difficultés, à commencer par les traditions éducatives japonaises davantage focalisées sur l'apprentissage de et par l'écrit, habitude bien différente des approches communicatives ou actionnelles généralement appliquées dans les centres et écoles de FLE[2]. De plus, les apprenants japonais « attendent que le document leur fournisse des informations d'abord linguistiques, puis culturelles. Rares sont ceux qui disent chercher

[1] VANDERGRIFT, 2004, p. 4
[2] ROBERT, 2009, p. 122

à apprendre à comprendre.[3] » Il nous faut ensuite mentionner le traitement de la compréhension orale au sein des nombreux manuels conçus spécifiquement pour ce public qui, bien que proposant du contenu audiovisuel à foison, tendent à limiter l'objectif de ceux-ci à l'acquisition de la phonie-graphie du français à travers de simples activités de répétition et de dictée et en viennent à occulter la compétence même de compréhension. Enfin, on peut encore allonger cette déjà longue course d'obstacles avec le timing d'écoute et de focalisation, ainsi que les particularités phonologiques du japonais qui ne permettraient pas, ou du moins pas fidèlement, d'émettre et surtout ici de recevoir les sons de la langue française[4].

Surdité phonologique et remédiation

Ce phénomène de surdité phonologique[5] qui, bien souvent, limite la faculté d'écoute entre autres au crible phonologique[6] de l'apprenant, dépasse de loin les compétences d'un enseignant seul face à un groupe homogène d'un point de vue linguistique. Qui a oublié ces moments pénibles en classe ouverte où, armés d'un CD et de toute la bonne volonté du monde, nous tâchons dans un effort surhumain de faire entendre à nos apprenants une information sonore tout en essayant de nous approprier au mieux leur crible phonologique pour ainsi nous figurer leurs difficultés, bataillant avec télécommandes et souris pour isoler tant bien que mal les extraits les plus significatifs ? Les résultats de ces séances sont malheureusement bien souvent sans appel. Au mieux, une minorité d'apprenants de meilleur niveau auront réussi l'activité, au détriment de la majorité ; en effet, le nombre d'écoutes en classe entière étant limité, les apprenants en difficultés n'auront souvent pas réalisé la tâche lorsque leurs camarades plus à l'aise auront dévoilé les réponses aux questions. Au pire, enseignant et apprenants en ressortiront frustrés et peu confiants pour la suite. Redisons-le ici : à l'instar de celle d'une « oreille musicale » contre la surdité phonologique, l'acquisition d'une compétence de compréhension orale est un processus personnel dans lequel l'apprenant doit être actif. Pour cela, il doit disposer d'un temps personnel pour pouvoir lui permettre de travailler à son rythme[7]. « C'est sans doute (…) dans ces moments-là que l'apprenant peut s'exercer dans la détente et le jeu, et tenter de nouveaux gestes de parole (comme on essaie un nouveau vêtement) hors du regard critique de l'autre[8] ».

Si « le développement technologique permet dans les centres de ressources, dans les laboratoires de langues, et souvent même à la maison, de s'entraîner hors du regard du groupe classe[9] » et que « le travail en laboratoire, qui fait l'unanimité chez les apprenants, permet (aussi) à l'enseignant d'établir un rapport différent avec chacun des apprenants et de

[3] COUBARD F., 2003, p. 448
[4] MENANT J., 2013, p. 333
[5] POLIVANOV E., 1931, pp. 79-96
[6] TROUBETZKOY N. S., 1939
[7] COUBARD F., PAUZET A., 2003, p. 433
[8] LAURET B., 2011, p. 33
[9] LAURET B., 2011, p. 33

personnaliser l'enseignement[10] », c'est aussi le cas lors d'un cours de compréhension orale en ligne, pour la principale et simple raison que l'apprenant peut avoir la main sur le médium. Dès lors, il redevient l'acteur principal de son apprentissage alors que l'enseignant retrouve le rôle d'accompagnateur qui doit lui incomber. Comme il dispose du médium pour l'écouter et/ou le regarder à volonté, il est désormais possible d'aménager ce temps personnel pour travailler à son rythme, condition *sine qua non* au « déclic » de la compétence visée.

Asymétries et collaboration

Subsistent encore certaines difficultés concrètes ; « compte tenu des effectifs chargés, il y a peu de possibilité de se consacrer à chacun des apprenants à chaque séance[11] ». De plus, il ne saurait s'agir d'un simple « autoapprentissage assisté » où chacun serait isolé des autres. Dans ces conditions, comment favoriser l'interaction entre les membres du groupe-classe ?

La Zone de Développement Proximale est définie par « la disparité entre (…) le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau (atteint lors de la résolution) des problèmes non plus tout seul mais en collaboration[12] ». Grâce à la ZPD, un apprenant pourrait donc réaliser des tâches plus complexes avec l'aide d'un apprenant plus avancé pour ensuite les réaliser en toute autonomie. « La négociation en (groupes) dans la classe (permettrait aux) apprenants (de parvenir) à la construction d'un sens commun, dans un échange incessant[13] ». Alors que, comme nous l'avons dit plus haut, l'hétérogénéité des niveaux constituait un frein lors d'une activité de compréhension orale en classe traditionnelle, cette asymétrie peut devenir un atout lors d'un cours en ligne. En effet, les cloisons virtuelles des salles de petits groupes sont modulables à l'infini et permettent de jouer avec la composition desdits groupes, que ce soit en termes d'effectifs ou de profils d'apprenants. Il s'agit alors de favoriser la collaboration au sein des groupes à l'aide d'activités didactisées dans cette optique.

Un problème à résoudre

« Dans le cas précis du Japon, la langue est rarement vue comme un outil de communication interpersonnelle[14] ». Ainsi, de nombreux manuels destinés au public japonais proposent des activités souvent dénuées de tout contexte de communication ou de tâche communicative concrète à accomplir. Si l'on peut sans doute imputer ce qui nous apparaît comme une grande lacune à une tradition pédagogique qui privilégie « l'accès à un savoir plus qu'à une compétence de communication[15] » encore très prégnante chez certains didacticiens nippons, il nous paraît indispensable de résister à toute influence pédagogique environnante et de refuser d'aller vers cette facilité qui consiste à proposer des exercices qui

[10] COUBARD F., 2003, pp. 445-455
[11] COUBARD F., 2003, p. 447
[12] VYGOTSKI L., 1985, p. 270
[13] COUBARD F., 2003, p. 452
[14] AZRA J.-L., 2017, p.2
[15] RONCI M., 2019, p. 5

ne stimulent ni l'interaction ni même l'intelligence de nos apprenants : exercices d'appareillement, textes à trous, modèles à répéter… Autant d'activités qui ne sont, certes, probablement pas totalement inutiles, mais qui nous détournent de notre principal objectif : la communication en français. Il nous appartient donc de ne pas baisser les bras et de continuer à faire de notre mieux pour créer de vraies interactions dans la classe et rester ainsi les garants d'une pédagogie communicative.

Pour cela, rien de tel que la perspective actionnelle. Pour rappel, « …il s'agit pour les élèves de réaliser des actions concrètes. Les élèves parlent, communiquent avec un but, une mission à réaliser, ce qui leur permet d'être de véritables acteurs de leur apprentissage[16]. » Pour réaliser cette « mission » lors d'une activité de compréhension orale en ligne, nous avons pensé à exploiter l'asymétrie entre les apprenants mais aussi à didactiser des activités asymétriques avec des contenus différents pour une tâche commune, dans le but de motiver la coopération du binôme ou du groupe. Précisons que cette idée de document asymétrique diffère de la pédagogie différenciée. En effet, il ne s'agit pas ici d'un « effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves[17] », mais plutôt d'une volonté de stimuler le travail collaboratif. Les différences dans un document asymétrique tel que nous le concevons ne sont pas proposées à un apprenant en fonction de son profil, mais avant tout pensées pour susciter l'échange avec ses pairs.

Conclusion

Pour finir, comme nous l'avons vu, la compréhension orale pose de réelles difficultés au public japonais, mais là où l'asymétrie des profils constituait un obstacle en classe entière en face-à-face, elle constitue une force lorsque l'on dispose de cloisons virtuelles pour moduler l'espace-classe à sa guise. En plus de permettre aux apprenants de travailler à leur rythme et de disposer d'un calme et d'une intimité impossibles à obtenir en face-à-face, cette conception d'un espace de travail modulable permet d'appuyer la perspective actionnelle pour réaliser une tâche communicative en coopération avec ses pairs. En outre, elle replace l'enseignant dans son vrai rôle : celui d'accompagnateur d'un apprentissage dont l'acteur principal redevient l'apprenant.

Bibliographie

ALEXANDRE D., 2010, *Anthologie des textes clés en pédagogie*, ESF Editeur.

AZRA J.-L., 2017, *La notion de langue étrangère au Japon et ses conséquences pour l'enseignement en classe de langue*.

BAGNOLI P., DOTTI E., PRADERI R., et RUEL V. (2010). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*.

[16] BAGNOLI P., DOTTI E., PRADERI R., et RUEL V., 2010

[17] LEGRAND, 1971, cité par ALEXANDRE, 2010, p. 59

COUBARD F., 2003, Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale, *Éla. Études de linguistique appliquée* 2003/4 (no 132), pp. 445-455.
COUBARD F., PAUZET A., 2003, L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : les Japonais, *Éla. Études de linguistique appliquée* 2003/4 (no 132), pp.429-444.
LAURET B., 2015, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Hachette FLE.
LAURET B., 2011, La phonétique : en classe et hors la classe, *Rencontres Pédagogiques du Kansai* 2011, pp.31-34.
MENANT J., 2013, *Le français en 10 voyelles. Une approche fonctionnelle de la phonétique*, 名古屋芸術大学研究紀要第34巻.
POLIVANOV, E., 1931, La perception des sons d'une langue étrangère, *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, n° 4, pp. 79-96.
ROBERT J.-M., 2009, *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Hachette FLE.
RONCI M., 2019, Le FLE au Japon : évolution des pratiques et état des lieux actuel, *Colloque « L'enseignement du français en Asie-Pacifique : traditions et tendances »*.
TROUBETZKOY N. S., 1967, *Principes de phonologie*, Klincksieck, Paris (2ème éd.). Édition originale : 1939.
VANDERGRIFT L., 2004, Listening to learn or learning to listen ?, *Annual Review of Applied Linguistics*, 24.
VYGOTSKI L., 1997, *Pensée et Langage*, La dispute, 1997.
VYGOTSKI L., 1985, *Pensée et Langage Terrains*, Éditions Sociales.

Hors thème

フランス語デジタル教科書（教員版）を用いた授業方法の多様性

有富　智世
ARITOMI Chise
常葉大学
aritomi(at)sz.tokoha-u.ac.jp

喜久川　功
KIKUKAWA Isao
常葉大学
kikukawa(at)sz.tokoha-u.ac.jp

内田　智秀
UCHIDA Tomohide
名城大学
uchida.tomo(at)gmail.com

服部　悦子
HATTORI Etsuko
近畿大学
etoileo(at)hotmail.com

1. はじめに

語学教育における ICT 活用の有効性からフランス語学習を支援するデジタル教材の開発に取り組んできた[1]。「紙媒体の教科書」と「デジタル教材」と「e ポートフォリオ」の三位一体型教材の開発を探究し、「デジタル教材 : Web＜なびふらんせ＞」を科研費研究成果物として一般公開している。また、本デジタル教材の成果を発展させ、2018 年度からの科研費課題で「デジタル教科書」の開発を行ってきた[2]。

これまで本研究会でも、学習環境の整備、デジタル教材を用いた授業実践報告、授業内外でのデジタル教材の活用、e ポートフォリオと評価、デジタル教科書のあり方や設計、デジタル教科書制作に関わる共同研究の方策、「デジタル教科書（教員版）」検討用モデルの試作等について、アトリエならびに論稿にて研究成果を報告してきた次第である[3]。

以上のような経緯から、この度、2022 年度（令和 4 年度）の授業用として、初修フランス語

---

[1] フランス語学習支援デジタル教材：Web〈なびふらんせ〉, http://navifr.sz.tokoha-u.ac.jp/（2012-現在に至る）,
本研究は JSPS 科研費 26370678 の助成を受けた.

[2] 本研究は JSPS 科研費 18K00759 の助成を受けた.

[3] 有富智世/喜久川功：「教科書連動型デジタル教材に搭載の e ポートフォリオを取り入れた評価の試み」,
関西フランス語教育研究会, *RENCONTRES* 28, pp. 5-9, 2014.
有富智世/西岡安奈/前田美樹：「初修フランス語教育における共通教材を用いた 3 つの授業実践」,
関西フランス語教育研究会, *RENCONTRES* 28, pp. 30-34, 2014.
有富智世/喜久川功/服部悦子/山田敏之：「フランス語教育の可能性－教科書『なびふらんせ 1』とデジタル教材『Web〈なびふらんせ 1〉』－」, 関西フランス語教育研究会, *RENCONTRES* 30, pp. 10-14, 2016.
有富智世/喜久川功/安藤博文/内田智秀/服部悦子/山田敏之：「フランス語教育とデジタル教科書」,
関西フランス語教育研究会, *RENCONTRES* 31, pp. 57-61, 2017.
有富智世/喜久川功/安藤博文/内田智秀/服部悦子/山田敏之：「授業内学習と自主学習を活性化する学習支援ツールの一体化
－デジタル教科書・デジタル教材・e ポートフォリオ・教材ダウンロード－」, 関西フランス語教育研究会,
RENCONTRES 32-2, pp. 11-15, 2018.
有富智世/喜久川功/安藤博文/内田智秀/服部悦子/山田敏之：「フランス語教育におけるデジタル教材の活用
－授業実践報告と展望－」, 関西フランス語教育研究会, *RENCONTRES* 33, pp. 57-61, 2019.
有富智世,喜久川功,内田智秀/服部悦子：「オンライン授業とデジタル教材－授業実践報告と展望－」,
関西フランス語教育研究会, *RENCONTRES* 35, pp. 55-59, 2021.

「デジタル教科書（教員版）」を確定するに至った。初級フランス語用の紙媒体の教科書『なびふらんせ 1』に対応した「デジタル教科書（教員版）」は、デジタル教材・e ポートフォリオ・教材ダウンロード・学習ガイド機能等の一体化を図るもので、デジタル教科書のあり方を問いながら、遠隔授業を含む様々な授業形態で柔軟な使用が見込める形を追究した[4]。

本デジタル教科書は、様々な大学で Google や Microsoft 等、異なるプラットフォームで授業を担当する教員が、教材を授業実施内容に合わせてオリジナルにカスタマイズでき、クラス運営を効率よく行えるよう開発した。そこで本稿では、対面授業やオンライン授業など、様々な形態における活用例を挙げながら、本「デジタル教科書（教員版）」を用いることで、多様な授業方法が可能になることを示したい。

2. 対面授業の場合

まず、「デジタル教科書（教員版）」について概略しておく。デジタル教科書の画面は、紙媒体の教科書を開いた状態と同じ見え方にした。これは、デジタル教科書のベース画面を学習者が使用する教科書と同じ画面にすることで、学習者における「学び易さ」に配慮したためである。また、PC のみならず、モバイルでは iPad・iPhone 等の iOS や Android 端末でも同様の使用が可能である。最大の特徴は、高度な使用を簡易に可能にする「電子黒板」のような利用が見込める点といえるだろう。

それでは、「デジタル教科書（教員版）」で可能となる機能（操作）を概要しながら、対面授業での活用について以下に記す。

2-1.「デジタル教科書（教員版）」の機能と対面授業での活用

○「デジタル教科書（教員版）」の URL にアクセスし、教室スクリーンに画面を共有する。

○デジタル教科書（画面左端）の【目次一覧】から学習課を選択し、学習ページへ簡易に移動することができる。例えば、【目次一覧】の「第 6 課」をクリックして教室スクリーンに画面を提示し、学習課が「第 6 課」であることを学習者にまず明示できる。

○「第 6 課」で語彙学習を行う場合、デジタル教科書（画面下方）の【拡大・縮小】切替ボタンで、「語彙一覧表」を拡大表示する。「語彙一覧表」横に配置の「音声」マークをクリックで、「語彙一覧表」を表示させたまま「フランス語の音声」を再生することができる。

○【付箋】機能を使用すれば、参照させたいページへジャンプし、時間的にも合理化が図られる。語彙の学習時に、発音と綴り字について解説したい場合、【目次一覧】から移動もできるが、【付箋】機能を使って付箋一覧から教科書巻末の「発音」や巻頭の「表現」のページへと簡易に移動でき、再び「語彙一覧表」へと戻ることができる。【付箋】機能は、予め付箋に追加問題や指示等を記しておけば、授業中の表示させたいタイミングで、学習者に提示する使い方もできる。

○教科書「練習問題」の解答や解説を行う場合、デジタル教科書の「●のマーク」をクリックで、瞬時に「解答」を表示できる。「解答」の解説では、必要に応じて「解答」表示を拡大し、効果的な使用もできる。

○画面を指でスワイプし、拡大・縮小をピンチ操作で行える PC や iPad 等のモバイルを用いると、さらにスムーズな動作でデジタル教科書を適切な画面で表示させることができる。

○【ペン】機能を使用すれば、デジタル教科書に書き込みや指摘を行える。

---

[4] 有富智世/喜久川功/黒田恵梨子/田母神須美子/服部悦子：『なびふらんせ 1』, 株式会社朝日出版社, 2016.
有富智世/喜久川功/安藤博文/内田智秀/服部悦子：『なびふらんせ 2』, 株式会社朝日出版社, 2019.

以上のような機能や活用例からも「デジタル教科書（教員版）」の対面授業における有用性は明らかといえるだろう。

2-2.「デジタル教科書（教員版）」からの展開

教科書『なびふらんせ 1』の「デジタル教科書（教員版）」は、「デジタル教材：Web＜なびふらんせ＞」の 7 つの学習コンテンツ（「文法」「文法練習問題」「語彙と表現」「資料」「動詞活用」「動詞活用練習」「写真と動画」）や各課「テスト」とリンクにより繋がりをもつ。デジタル教科書（画面下方）の「学習ナビ」をクリックで、教室で表示したいデジタル教材の「学習コンテンツ」へと移動することができる。

○デジタル教科書の「学習ナビ」の「メインメニュー」をクリックすれば、デジタル教材のトップページに移動する。さらに、「学習ナビ」の「写真と動画」や「資料」などをクリックで、デジタル教材の各「学習コンテンツ」にアクセスできる。例えば、授業中に練習問題の追加を行いたい場合、デジタル教科書の「学習ナビ」の「文法練習問題」をクリックで、デジタル教材の「文法練習問題一覧」が表示となる。「文法練習問題の一覧」から問題を選択し、授業中に追加問題として利用する。

○デジタル教材の各課「テスト」は、学習者の理解度を計り、学習者各自の e ポートフォリオに結果が表一覧で累積される仕組みである。教員はデジタル教材の「クラス設定」機能を使って、クラス全体の理解度や個別の学習状況を把握する。例えば、課の学習を終えてから、理解度の定着、復習やふり返りとして、授業時に「テスト」を利用する。デジタル教科書の「学習ナビ」からデジタル教材の「テスト」を表示し、学習者には各自のスマホ等で「テスト（5 分間の設定）」を受けるよう指示する。5 分後のテスト終了と同時に、テスト結果が点数化され、教員は e ポートフォリオの「クラスの一覧」から学習者全員の結果をその場で確認する。テスト結果を踏まえ、改めて「テスト」の問題をデジタル教科書から教室スクリーンに表示し、総評、解説、補足等のフィードバックも効率よく行える。

以上のことから、「デジタル教科書（教員版）」を使用すれば、デジタル教科書の画面上から授業運営に必要な教材を、簡易に効率よく提示して活用できることが理解できたのではないか。

○「デジタル教科書」の制作では、新たに「学習ガイド」機能を開発した。「学習ガイド」機能は、教員が「復習」「課題」「予習」に関する具体的な指示を「学習ガイド」に設定する。授業終了時に、「学習ガイド」の一覧を表示し、学習の総括として説明等に利用できる。また、学習者が授業後に、「学習ガイド」を見ながら、教員が伝えた「指示や学習手順」で、「復習」「課題」「予習」を確実に取り組めるよう、デジタル教材から「学習ガイド」が確認できるよう設計した。これは、科目単位数に対する「予習・復習」内容の具体的提示と学習時間の適切性に対処したものである。「学習ガイド」の活用で、「予習・復習」をしっかり行わせる仕組みも補強できる。

以上、「デジタル教科書（教員版）」の動作を中心に対面授業におけるデジタル教科書の活用について述べた。次に、オンライン授業のケースについて記す。

3. オンライン授業の場合

3-1. リアルタイム型オンライン授業での活用

大学における Zoom や Teams を用いたリアルタイム型オンライン授業の場合、「デジタル教科書（教員版）」を画面共有すれば、先に示した対面授業時のような使用が可能となる。「デジ

タル教科書(教員版)」は、学習者が使用する「紙媒体の教科書」がベースとなっているため、学習者の「手元の教科書」と教員が「授業で提示する教材（画面)」がほぼ同じとなり、学習者にとって学習箇所を理解し易い。教員は、デジタル教科書からタイムロスなく表示したい教材箇所やデジタル教材のコンテンツを提示できるため、解説や学習指示も行い易く、授業時間内での「学習内容の質の向上」が期待できる。例えば、Teams を活用し、クループ分けによる「アクティブラーニングの実施」や「グループ発表」のための時間も授業時間内に盛り込むことが可能となるだろう。授業の終わりでは、先に触れた「学習ガイド」を表示して、「復習」「課題」「予習」について指示や説明も行える。「学習ガイド」機能は、「一覧表示」のみならず、一覧にリンクが埋め込める仕組みから、「学習ガイド」に設定した「Teams の課題」や「Forms の設問」へダイレクトにアクセスが可能である。したがって、設定した課題や設問を「学習ガイド」から表示し、画面共有を行いながら補足等を行える。リアルタイム型においても、解り易さを補えるツールとして有効といえるだろう。

3-2. ハイフレックス型オンライン授業での活用

教員 PC の「デジタル教科書（教員版)」を画面共有することで、「教室内の学習者」と「教室外の学習者」に対して、同時に円滑な授業を実施することが可能となる。教員の PC 画面を教室スクリーンに共有し、オンラインで参加の学習者にも「同じ画面」を提供して共有を図る。教員は、教科書の学習箇所を提示・指摘しながら「説明・解説・指示」等を行う。教室内の学習者は、教室のスクリーン表示を見ながら学び、教室外の学習者は、各自の PC 画面を見ながら学ぶ形となる。このようなスタイルで円滑な授業運営を行うために、オンラインで参加の学習者には、「マイク：オフ」「録画機能：オフ」に設定することを指示しておく。

教員側が注意すべき点は、授業中にデジタル教科書の画面上で指摘したい箇所がある場合、教室のスクリーンを指し示さず、教員 PC の画面上で、ポインターやペンを用いて指摘することである。当然のことかもしれないが、つい目の前に着席している学習者に意識が向きがちになるため、留意すべき点といえるだろう。

最後に、ライヴ配信でトラブルが生じた場合に備え、教員 PC では「録画機能：オン」に設定しておくことが望ましい。不測の事態が発生した場合、授業後に録画内容を編集し、Teams 等に「授業動画」としてアップする。トラブルが発生しなかった場合も、復習用、授業のふり返り、欠席者対応など、必要に応じて動画をアップするのも有効だろう。いずれにしても、本動画が、学習者の「手元の教科書」と同じスタイルで制作の「デジタル教科書（教員版)」を使用した「授業の録画」であるからこそ、リアルタイム型授業のリスクを補うだけでなく、学習者にとって解り易い「教材配信（オンデマンド型)」による「資料提供」にもなる。

開発した「デジタル教科書（教員版)」は、教員がクラスに応じた学習活動を考察し、授業を中心に据えながら、授業前と授業後を繋げて学習者を導くためのツールとなるよう設計した。ここまで、「デジタル教科書」を用いた様々な活用について説明したが、どのような授業形態であれ、アクティブラーニングの組み入れや、授業外の学習、課題の実施やフィードバック等を、遜色なく円滑に稼働させるためのベースとなることは確かだろう。

4.「学習ガイド」機能

4-1.「学習ガイド」の概要

「学習ガイド」機能とは、Microsoft 365 Education のような「Web ベースの学習支援ツール」との紐づけ（リンク）が可能で、「紐づけられたツールを用いてどのように学べばよいか」を学

習者に明示する Web ページ（学習指示板）のことである。本機能は、遠隔授業を含む多種多様なクラス運営を支援するために構想した。本機能の搭載で、様々な授業形態に対応でき、教員のオリジナリティも反映して、クラス毎に配慮した柔軟な使用も可能となる。

「学習ガイド」は、「デジタル教科書（教員版）」で開発した機能だが、学習者が予習・復習時に「教員の学習指示」を参照できるよう、デジタル教材からもアクセスできるよう実装した。「デジタル教科書（教員版）」との連動のみならず、デジタル教材の単独使用においても、デジタル教材の「クラス設定」に紐づけているため、「学習ガイド」機能の使用が可能である。

ちなみに、「学習ガイド」の設定はデジタル教材上で行う。「学習ガイド」機能とその設定方法については、「デジタル教材：Web＜なびふらんせ＞」にアクセス➡「※初めての方はこちらへ」をクリック➡「教員の方へ」（一覧）➡「学習ガイド」教員用マニュアル（PDF）を参照されたい。

4-2. 教材配信型オンライン授業での活用

教材配信型オンライン授業においても、デジタル教科書の「学習ガイド」機能を使用すれば、学習者に多様な学習内容や学び方を、具体的に指示することができる。教材配信型では、学習者に「学習しやすい環境」をいかに提供できるかが大きな課題といえるだろう。教材配信型授業は、時間と場所の制約がなく、基本的に一人で学ぶという点では「自習」と変わらない。学習手順を確実に伝えなければ、学習者にとって「学びにくい授業」となってしまう。また、フランス語の初心者にとって、フランス語文法はその複雑さから、どこから手をつければよいか戸惑い、学習意欲の低下にも繋がる。対面授業と同様の明解な指示を可能にする「学習ガイド」機能の活用は、教材配信型における問題点を少なからず改善に導けるものと見なしている。

「学習ガイド」の一覧表示には、学習手順、課題内容、教員からのコメント等が拡散することなく「1 シート」に集約されるため、学習者が復習や振り返りに活用し易いことは明らかである。さらに、複数の様々な形式で出された課題に、「1 シート」からアクセスできる利点も大きく、学習が遅延している学習者のフォローにも有用といえる。

最後に補足となるが、昨今、対面授業での参加が難しい「支援を必要とする学習者」がクラスに混在しているのが現状ではないか。コロナ禍ではあるが、文部科学省の求めに応じて、大学では対面授業に戻っていく傾向にある。しかしながら、様々な学習者のニーズに応じる意味で、教材配信型オンライン授業は、対面授業との併用型という「新しい授業形式」として再構築されると考える。そのような視点から鑑みても、本「学習ガイド」が、多様な授業形態を繋いで補えるものとなることを強調しておきたい。

5. おわりに

令和 4 年度、常葉大学の「フランス語」科目において、本稿で取り上げた「デジタル教科書（教員版）」を用いた授業実践を行い、検証を重ねる。アンケート調査も実施し、改めて令和 4 年度末に、検証結果を報告の予定である。また、令和 4 年度の授業実践を経て、令和 5 年度には、出版社と協力体制を整え、「デジタル教科書（教員版）」の一般提供を開始する。使用におけるマニュアルもセットし、教員（授業者）が有効利用できるよう整備する。さらに、「デジタル教科書（教員版）」の開発を経て、「デジタル教科書（学生版）」の確定も進める予定である。

最後に、「デジタル教科書」は令和 5 年度から公開予定だが、「学習ガイド」機能については、令和 4 年度から「デジタル教材：Web＜なびふらんせ＞」に搭載することを追記しておく。

Hors thème

Projet *Kolybris* : bilan comparatif des deux premières années

DELBES Sébastien
Université d'Osaka
sebosaka(at)gmail.com

1. Introduction

Kolybris est un projet de simulation globale hybride que nous menons depuis 2019 à l'Université municipale de langues étrangères de Kobe. Nos apprenants de deuxième année y simulent leur vie d'étudiant international en France, par le biais de différentes tâches-actions essentiellement communicatives, en présentiel comme à distance (via un forum).

Lors des Rencontres 2021, nous avons rendu compte de la première version de notre dispositif (Delbes, 2021 : 15-19). Nous présentons dans cet article sa deuxième version, sous forme de bilan comparatif avec la première.

Nous aborderons d'abord les changements qui ont eu lieu par rapport au dispositif de 2021. Nous nous attarderons en particulier sur l'évolution du scénario de communication, qui inclut désormais des échanges interculturels en ligne avec des étudiants d'Orléans, et sur la modification des modalités d'évaluation. Dans un second temps, nous comparerons les bilans de ces deux années, en nous basant sur les données de la participation et les résultats d'une enquête sur le ressenti des apprenants.

2. Les différences entre les deux versions

Les modifications concernent principalement deux points : le scénario de communication et les modalités d'évaluation de l'écrit. D'autres changements ont aussi assurément influencé les résultats, mais, faute de place, nous ne les traiterons pas ici en profondeur.

2.1 Le scénario de communication

Il existe une grande diversité de dispositifs d'échanges interculturels en ligne. Hormis la nature des tâches proposées aux apprenants, les caractéristiques de ces dispositifs diffèrent au regard notamment des paramètres suivants :

- les outils : e-mail, forum, visioconférence, wiki, chat, padlet, etc. ;
- les langues utilisées : L1, L2, ou L1 et L2 en alternance ;
- les publics : apprenants captifs, non captifs, ou grand public.

Pour la partie distancielle de notre dispositif, nous exploitons un forum où la langue utilisée est uniquement le français.

En 2020-2021 (désormais abrégé 20-21), les étudiants japonais pouvaient seulement communiquer entre eux et avec leur enseignant. Depuis 2021-2022 (désormais abrégé 21-22), quelques étudiants orléanais volontaires contribuent aux échanges sur le forum.

La communication s'effectue donc en français, avec d'un côté des apprenants japonais captifs, évalués, et de l'autre des étudiants français libres de participer ou non. Cette configuration permet selon nous de bénéficier d'un dispositif léger et réactif, puisqu'il ne vise à répondre aux objectifs pédagogiques que d'une seule classe, et n'est piloté que par un enseignant. En revanche, les échanges interculturels dépendent fortement de l'engagement des étudiants français volontaires. Il existe donc un risque important de dysfonctionnement, caractérisé par une participation marginale des locuteurs natifs.

Voici, à titre d'illustration, un exemple d'échanges à notre sens aboutis, entre une étudiante orléanaise (EO), une étudiante japonaise (Etu) et l'enseignant (Ens), dans un sujet ludique intitulé « C'est quel plat ? » :

Etu	**Voici une cuisine locale de Yamaguchi:** [photo des "kawara soba"]
Ens	@Etu ça a l'air bon ! Le truc noir, c'est une tuile ? C'est intéressant, car traditionnellement, on fait cuire le gâteau creusois dans une tuile : [photo du gâteau creusois]
Etu	@Ens Vous avez raison !! Oh ! Je ne connais pas le gâteau. **Il est intéressant que le Japon et la France ont des cultures similaires** [émoji] "Tuile" est "kawara" en japonais. "Kawara" fait partie du nom du plat. Le nom est " kawara○○" en japonais.
EO	@Etu C'est très beau comme plat ! Ça donne faim [émoji] Pourquoi les nouilles sont-elles vertes? Y a-t-il un ingrédient spécial qui leur donne cette couleur?
Etu	@EO Les nouilles de ce plat sont du thé soba. **Le thé soba est vert parce que du matcha(thé de cérémonie) est ajouté au soba**. [émoji]
EO	@Etu Est-ce que ce sont des kawara soba ? Merci pour les explications, je ne pensais pas qu'on pouvait mélanger du thé avec des sobas ! Ça a l'air vraiment appétissant, j'aimerai bien y goûter [émoji]
Etu	@EO C'est vrai !! Ce sont des kawara soba. Ce sont très bon! Si tu viens un jour à Yamaguchi, essayez-le ! **Je veux aussi essayer le gâteau creusois** que Monsieur [Ens] a présenté si je visite la France. [émoji]

D'abord, l'étudiante japonaise prend l'initiative de la discussion en participant au sujet en tant qu'animatrice, ce qui représente une marque forte d'engagement (d'autant qu'il ne s'agit pas d'un sujet où la participation est obligatoire). Ensuite, elle exprime explicitement son intérêt pour la similitude entre les cultures culinaires française et japonaise. Puis elle fournit une explication à la question de l'EO, qui semble satisfaite de sa réponse. Enfin, son dernier message révèle son ouverture à la dégustation d'un mets inconnu.

2.2 L'évaluation de l'écrit

Dans la première comme dans la seconde version, les étudiants ont dû réaliser 25 tâches sur le forum durant l'année. Alors qu'en 20-21, chaque tâche comptait pour 2 points, soit 50 % de la note finale, en 21-22, elles ne comptaient plus que pour 1 point, soit 25 %. Pour parvenir à une note à l'écrit de 50 % (les 50 % restants comptant pour l'oral), nous avons attribué 25 % de la note finale à la participation active des étudiants au forum, c'est-à-dire aux discussions hors tâches obligatoires, soit environ 2/3 des sujets du forum. Nous avons pris en compte leur nombre total de messages, le nombre de sujets auxquels ils ont participé,

et avons ajouté des points supplémentaires aux étudiants qui ont montré de l'intérêt pour les échanges avec les Orléanais.

2.3 Autres changements

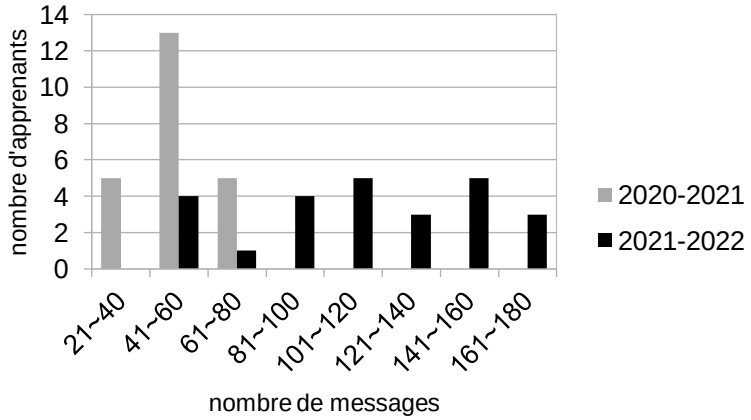
Cinq modifications plus modestes ont aussi certainement influencé la qualité et/ou la quantité des échanges :

- La taille des groupes pour les activités d'interactions écrites est passée de deux à trois membres ;
- Une fonction de tag/notification des membres a été ajoutée ;
- Nous avons fourni plus d'explications sur la façon de publier des photos et des vidéos, et sur la manière d'ajouter des émojis aux messages ;
- Nous avons réservé le forum aux seuls étudiants de la classe de deuxième année, alors que pour la première version, le forum était aussi ouvert à plusieurs classes de débutants volontaires.
- 45 sujets de discussion ont été ouverts en 21-22, contre 28 en 20-21.

3. Bilan comparatif : statistiques sur la participation

En 20-21, les vingt-trois étudiants avaient posté 1187 messages, soit une moyenne individuelle de 51,6 messages. En 21-22, les vingt-cinq étudiants ont publié 2870 messages, soit une moyenne individuelle de 114,8 messages (augmentation de 122 %).

Figure 1 : nombre de messages des apprenants



La figure 1 ci-dessus montre la différence quant au nombre de messages postés par les étudiants de 20-21 (en gris) et ceux de 21-22 (en noir). On remarque qu'une grande majorité des étudiants de 20-21 a posté entre 41 et 60 messages, et qu'aucun d'entre eux n'a posté plus de 80 messages. Au contraire, le seuil des 80 messages a été dépassé par vingt étudiants sur vingt-cinq en 21-22. Nous attribuons cette forte augmentation à l'ensemble des modifications évoquées plus haut, le changement dans les modalités d'évaluation ayant vraisemblablement eu l'impact le plus important.

En ce qui concerne les Orléanais, vingt-quatre se sont inscrits au forum, dont la majorité en octobre, au moment de la rentrée universitaire en France. Neuf ont écrit au moins un

message, et deux ont posté 10 messages ou plus, dont une étudiante qui en a publié 71. Cette étudiante projetait de venir étudier à Kobe, d'où son implication.

4. Résultats de l'enquête 21-22

En 21-22, dix-sept étudiants sur vingt-cinq ont répondu à l'enquête, soit un taux de 68 % de retours, contre 52 % en 20-21. Nous expliquons cette progression par la plus grande implication des étudiants de 21-22, ainsi que par la nature des cours. En 20-21, ils ont eu lieu 100 % en ligne, alors qu'en 21-22, nous les avons dispensés en comodal. La quasi-totalité des étudiants a cependant préféré rester en ligne.

Sans surprise, les étudiants de 21-22 se sont connectés plus souvent (82 % ont répondu s'être connectés au moins plusieurs fois par semaine) que ceux de 20-21 (66 %). Concernant la motivation vis-à-vis de ce format de cours, 76,4 % l'ont trouvé un peu ou beaucoup plus motivant en 21-22 (contre 91,7 % en 20-21). Cette baisse tient selon nous au format plus contraignant du dispositif de 21-22, qui semble avoir déplu aux étudiants dont l'apprentissage du français n'était pas une priorité. Enfin, le sentiment d'avoir un peu ou beaucoup progressé est sensiblement le même d'une année sur l'autre puisqu'il atteint 88,2% en 21-22 (quinze répondants sur dix-sept), contre 100 % en 20-21 (douze répondants). Un étudiant a tout de même affirmé qu'il avait eu le sentiment de ne pas avoir progressé du tout.

4.1 Les retours positifs

D'abord, la diversité des situations de communication proposées a semblé plaire aux étudiants :「いろんなシチュエーションでの会話を練習できるところ」,「様々なトピックで友達と会話できること」,「色々な話題について、フランス語で話せること」,「フランス語で日常会話の練習ができるところ」. Il est cependant impossible de savoir s'ils font référence aux activités orales, écrites, ou aux deux (sauf pour un étudiant, qui écrit qu'il a apprécié les deux :「Kolybris での会話やチャットは楽しかったです！」). Ensuite, deux commentaires expriment la satisfaction des étudiants à avoir pu communiquer avec les Orléanais :「フランスの人と直接コミュニケーションが取れるところ」,「フランスの学生と交流できるところ」. Les caractéristiques techniques du forum (possibilité de voir les messages des pairs, messages faciles à voir, photos, vidéos, émojis faciles à poster, notifications) font aussi l'objet de quelques commentaires positifs :「みんなの好きなことや知らなかったこと知れるところ」,「投稿が見やすいところ、YouTube の動画や画像などが貼り付けやすく、また見やすいところ」,「メッセージが届くとメールに通知がくること」,「スタンプや写真共有もできるので、実際に会えなくてもコミュニケーションが楽しめること」. Enfin, la possibilité de poster des messages même courts semble avoir encouragé des étudiants à participer :「短い文から送れるから、気軽に参加できること」.

4.2 Les retours négatifs

Sur les dix commentaires en réponse à la question「Kolybris で気に入らなかった点は何ですか？」(qu'est-ce qui vous a déplu dans le dispositif ?), trois ont répondu « rien en particulier ». Trois étudiants ont parlé du temps qu'il leur a fallu pour s'habituer :「なれないので馴染めなかった」,「始めは使い方がよく分らず、慣れるのに時間がかかりました」,「操作

に慣れるまで時間がかかる点」. Un étudiant a exprimé sa frustration par rapport à l'absence de réponse à ses messages, due au manque d'implication de certains pairs :「みんなが積極的に参加するわけではないので返信が全然こない時がある」. Par ailleurs, un étudiant a semble-t-il éprouvé des difficultés à poster des photos :「写真の貼り付けが難しかった」. Enfin, pour un étudiant, la pression liée au respect de la contrainte du nombre de messages (par exemple « écrivez un message de 80 mots minimum et au moins deux commentaires pour les messages de vos camarades ») a eu un effet démotivant :「投稿数が数字で表されると少しプレッシャーになって、逆にやる気を出すのが難しかった」.

5. Conclusion et perspectives

Les modifications apportées au dispositif ont permis d'améliorer considérablement les chiffres de la participation, puisque le nombre moyen de messages des étudiants japonais a plus que doublé, passant de 51,6 à 114,8.

Les échanges interculturels en ligne avec les locuteurs natifs se sont aussi révélés enrichissants. Bien que la participation des étudiants orléanais soit restée faible, la qualité des échanges nous encourage à persévérer dans ce mode de « recrutement ». Il suffirait selon nous de trois à cinq participants réguliers supplémentaires du côté français pour qu'on assiste à la formation d'une véritable petite communauté d'apprentissage. Or, le partenariat entre l'Université d'Orléans et l'Université municipale de langues étrangères de Kobe prévoit l'échange d'un à quatre étudiants chaque année. En raison de la pandémie, ces échanges n'ont pas encore débuté, mais gageons que notre dispositif bénéficiera du retour à la normale. D'une part, les candidats orléanais au départ se manifesteront sûrement sur le forum. D'autre part, les étudiants japonais reprendront les cours en présentiel, ce qui devrait améliorer la dimension socio-affective des échanges, tant sur le forum qu'en classe.

Enfin, nous ne sommes toujours pas en mesure de déterminer scientifiquement les progrès linguistiques réalisés. Il faudrait pour cela tester en présentiel les compétences écrites des étudiants en début et en fin de formation, ce qui n'a été possible ni en 2021 ni en 2022 à cause du Covid-19.

Référence

DELBES, S. (2021). « Simulation globale en ligne "Un an à Orléans" : compte-rendu d'expérience ». *Rencontres, vol. XXXV* : 15-19.

Hors thème

グループワーク実践 truc 2021

福島　祥行　　中條　健志　　大山　大樹
FUKUSHIMA Yoshiyuki　　CHUJO Takeshi　　OYAMA Daiki
大阪公立大学　　東海大学　　大阪公立大学
yyf(at)omu.ac.jp　takeshijo(at)tsc.u-tokai.ac.jp　daikioyama(at)gmail.com

0. だれもとりのこさない授業のために（福島）

これまでのわれわれの取り組みは、「学び」というものが、「他者（外界）」の存在を前提とするなかで相互行為裡 interactif に生成されるという観点から、フランス語教育の理論と実践について論じてきたものであり、昨年度においては、Covid-19 感染症蔓延防止にともなう遠隔授業下での実践を検討することにより、協働的 collaboratif（目標の異同を問わず協力しあう）・協調的 coopératif（同一の目標のために協力しあう）学習――具体的にはグループワーク――の有効性を検証した（福島・中條・大山 2021）。それをふまえ、本稿では、われわれのフランス語の学びと教えにおけるグループワークの、2020 年度の実践（完全遠隔）、2021 年度の実践（遠隔から対面解禁へ）において、各自がどのように考え、工夫をほどこしたかについて述べ、われわれの実践は、つまるところ、学習者を「だれもとりのこさない」Ne laisser personne pour compte[1] を目指すものであることを主張する。

1. とりのこさないための「ふりかえりの具」truc pour la réflexion としての授業（福島）

遠隔授業に対応せざるをえなかった教員にとって、ここ 3 年間は、(1)のごとくまとめられよう。すなわち、新型コロナウイルス感染症およびその蔓延をおさえる手だてとして、授業形態は遠隔となり、それに応じて、ICT（Information and Communication Technology）の必要性が高まった。このなかで、必須となったのが Web 会議システムである。このための各ソフトウエアの日本におけるシェアは、2020 年 5 月が Zoom 35%、Skype 18%、Teams 18%、Webex 11%であったが（MM 総研 2020）、2021 年 9 月には、Zoom 60%、Teams 21%、Google Meet 8%と、Zoom がいちじるしく伸長している（MM 総研 2021）。2020 年前半は、セキュリティをはじめ、さまざま指摘を受けた Zoom であるが、その後の頻繁なアップデートにより、ソフトしても安定してきたといえよう。遠隔授業関係では、バーチャル背景（比較的弱いマシンパワーにも対応）やアバター機能

(1)　年度と授業形態および ICT の関係

年度	授業形態	ICT 必須度
2020 年度	遠隔	必須
2021 年度	遠隔→対面	必須→不要／ハイブリッド
2022 年度	対面	不要／ハイブリッド

[1] このことば（英語：Leave no one behind）は、いうまでもなく、2015 年 9 月 25 日の国連総会において採択された、「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」の国際目標、いわゆる SDGs（Sustainable Development Goals／Objectifs de développement durable／持続可能な開発目標）の標語である。つまり、このこと自体は、SDGs のさまざまなゴール同様、再確認されたものの、教育における千古万古不易の目標にほかならない。

（2022 年 5 月時点ではβ版）などが搭載されるようになり[2]、使い勝手を増している。

しかしながら、Zoom において頻繁に利用されるであろうブレイクアウトルーム（参加者を任意の数の「個室」にわりふるシステム）は、ルームごとの切りはなされ感がつよく、対面では可能な、「他グループの存在を感知しつつグループワークにとりくむ」ことができない。この点を克服すべく、筆者が導入したのが、Web サービスのひとつ SpatialChat（https://spatial.chat/）である。これは、一望性のあるひとつの Web 画面上に参加者がログインし、それぞれのアイコンをドラッグして移動することで、2 次元仮想空間を動きまわることができるもので、参加者どうしがちかづくと、相手の音声が聞こえるようになるというもので（カメラをオンにすると、アイコンのなかに映像が表示されるようになる）、「バーチャルオフィス」のために使用されることもおおい[3]。SpatialChat は、無料のプランでは、25 人までのスペースを 3 つまで作成することができる（2022 年 5 月現在）。あとは、参加者にスペースのリンクを共有するだけで、(2)のようにバーチャルクラスルームを運営することが可能となる。まだまだ「重い」点と、単体では授業の録画ができないなど、不便な点もおおいが、ジグソー法のときのように、1 コマのなかで、グループを何種類かつくりたいときには、Zoom よりもはるかに使い勝手がよい。受講生たちの感想によれば、Zoom に慣れた身としては、さいしょこそ困惑したけれど、慣れるにつれ、Zoom よりよいと感じたようである。

(2) さまざまな背景が用意されているが、じぶんで用意した画像も利用できる。テクストや画像はもちろん、画面を貼りこむ形でのスライドや動画の共有も可能。また、じぶんのアイコンを長押しすると、声のとどく範囲が円で示される。

対面授業を基本とする学校がふえた 2021 年度からは、それでも登校不安のある学生たちのために、対面授業をしつつ、Zoom もたてるというハイブリッド（ハイフレックス）型授業が浸透してきた[4]。2022 年度も対面授業が基本となり、全員が教室に集まれる状況ではあるが、筆者はハイブリッドとしている。これは、これまで、さまざまな理由で「登校」「出席」を諦めてきた受講生に、すこしでも受講機会をあたえられればというこころみであると同時に、Zoom の機能をもちいて授業記録動画をのこし、それを見ることで、「欠席」した受講生も、実質上の「出席」に近づいてもらうための工夫でもある。もちろん、出席していた受講生にとっては、ふりかえりの具としてもらうことを想定している。今後、ハイブリッドは前提になると考えられるが、それは、「だれもとりのこさない」観点からすれば、当然の帰結なのだといえよう。

2. オンライン授業とハイブリッド授業での実践例（中條）

本節では、学習者に「アクティヴ」な学びを促すための筆者の実践（中條 2016、福島・中條・有田・大山 2017、福島・中條・大山 2018、福島・中條・大山 2021）をふまえた、オンライン授業におけるグループワークの実践例と、ハイブリッド授業におけるグループワークの観察結果を述べる。

2.1 CommentScreen による、学習者間および学習者⇔教師間の双方向性の向上

[2] カメラで写した相手の顔を見ながらの会話と、その人物に外見的類似性のないアバターをもちいた会話では、後者の方が「自己開示性」が高くなるという研究がある（市野・井出・横山・淺野・宮地・岡部 2022）。このことから、授業においても、アバターのほうが、リフレクションの内容がおおくなる可能性がある。

[3] 類似の Web サービスには、oVice、Risa、Gather.Town などがあるが、おおくは有料で、企業向けである。

[4] 筆者はハイブリッドにおいて、遠隔参加者に臨場感をあたえるべく、360°Web カメラの 400-CAM084（サンワダイレクト）を導入することで、黒板（スクリーン）と教室全体をともにカメラに映している。

考察の対象とする授業は 4 クラス（2021 年度秋学期）で、いずれも入門レヴェルである。受講者数は一番少ないクラスで 9 名、多いクラスで 20 名であった。授業形態はオンライン（ビデオ通話への参加）とオンデマンド（課題提出）を組み合わせたもので、前者には Zoom ミーティングを利用した。教科書は、1 クラスで『ラケット：フランス語基本文法と表現』（惟村宣明著、駿河台出版社、2017 年）、3 クラスで『政宗伝――RPG（ロールプレイングゲーム）で学ぶフランス語』（惟村宣明・深井陽介・中條健志・ブルーノ・ティノ著、三修社、2020 年）を使用した。

CommentScreen（https://commentscreen.com/）とは、オンラインミーティング上でコメントや絵文字を共有できるアプリケーションである。筆者がオンライン授業でこのアプリケーションを導入するにいたったきっかけは、グループワーク中の「ブレイクアウトルーム」に参加したさい、学生からの質問にたいする回答や、活動を進めるうえでの問題――手順や目的に関する不明な点――へのフォローを、クラス全体で即座に共有することに困難を感じたためである。教師が各ルームからメインルームに移動し、「ブロードキャスト」の機能を通じてメッセージを配信することはできるが、通信状況によっては移動に時間がかかることが多く、また、メッセージも各自の画面上部に小さく表示されるだけで、気づかれないことも多い――さらには、ログが残らない――。これにたいし、CommentScreen を利用すれば、ミーティング内のどこにいても、即座に、受講者全員にたいしてメッセージを配信することができる。

結果だけを述べると、CommentScreen の導入によって、これらの課題は解消された。一方で、当初は予期していなかったこととして、次の 2 つの成果がえられた。まず、学習者間あるいはグループ間の交流がうまれたことである。もともとは、教師が学生からの質問や相談に答えるケースだけを想定していたが、受講者間の関係性が深まるにつれ、かれらは自らメッセージを発信したり、学生に対応中の教師に代わって、（教師からの）回答をクラス全体に発信したりするようになった。次に、「チャット」を使っていたときよりもはるかに多くの質問や相談が、CommentScreen を通じて寄せられたことである。これはおそらく、発信者が匿名化される後者では、クラス内でコメントするうえでのハードルが下がるからではないだろうか。ただし、この点に関連して、少人数のクラスでは、CommentScreen がほとんど利用されなかったことを補足しておく。これは、受講者が少なく、学生と教師間の関係性がより近いクラスの場合、マイクやチャットで直接発言することに、かれらが大きな負担を感じなかったからだと思われる。

2.2. ハイブリッド授業における対面参加者と遠隔参加者

ここでは、2021 年度秋学期に、一部のクラスで実施したハイブリッド授業での経験から、対面参加者のグループと遠隔参加者のグループとのあいだで、パフォーマンス――ここでは、活動の活発さを指す――に違いはあるのかについて、授業観察の結果を述べる。この問いをもつにいたったきっかけは、全面的なオンライン授業とハイブリッド授業を比較したさい、グループワーク後に、クラス全体で発表（ロールプレイ、文章の音読、作文の発表、文法解説）をおこなうと、パフォーマンスという面から、両者に大きな差があるように感じられたこと、とりわけ、当初想定していた、対面参加の受講者のほうが遠隔参加者よりもパフォーマンスが高い、という結果を必ずしも得られなかったことである。

考察の対象とする授業は 1 クラス（2021 年度秋学期）で、初級レヴェルである。受講者数は 16 名で、オンラインでの授業ツールには、Zoom ミーティングを利用した。また、教科書は『アクティヴ！2』（今中舞衣子・中條健志著、白水社、2020 年）を使用した。なお、授業回によって若干の違いはあったが、おおむね、対面での受講者と遠隔での受講者は半々程度であった。

観察の結果、対面参加者にみられた問題点は次の 3 点であった。まず、グループワークの指

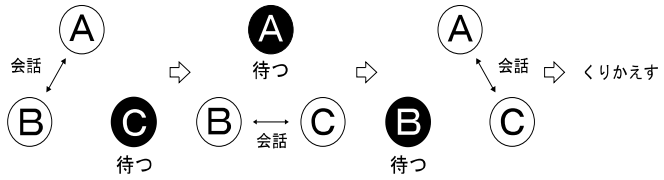
示が十分に伝わらないケース、次に、時間配分が不十分で、活動を終えられないケース、最後に、発表パフォーマンスが高くないケースがしばしばみられたことである。ひとつ原因としては、学生たちがオンライン授業でのグループワークに慣れたことが考えられる。オンライン上では、活動にかんする教師からの指示を十分に理解し、役割分担をおこない、制限時間を念頭に、自分たちだけで活動を進めなければならず、そのためには、受講者間の密なコミュニケーションが必須である。これにたいし、対面参加者は、気軽に他の受講者や教師に声をかけることができる分、かえって主体的に動くことができなかったと言えるのではないだろうか。

こうした観察結果、すなわち「遠隔」でのグループワーク実施の経験は、今後の「対面」授業において活かされると思われる。

3. グループで発音を教え／学び合う協働的な方法（大山）

本節では、筆者が大学の初級クラスで実施した、グループで発音を教え／学び合う方法である「グループ形式でペアワーク」「発音相談タイム」「発音の教え合い」の実践を報告する。なお、これらはすべて対面授業で実施したが、遠隔授業でも実践可能だと思われる。

まず、福島・中條・大山（2018）で簡単に触れたことがある「グループ形式でペアワーク」を報告する。この方法は、3 名か 4 名の学習者でグループを作り、ペアワークを順番におこなうことで、(3)のように強制的に順番待ちの時間を活動の中に組み込む。すると、学習者たちはこの順番待ちの時間を利用して、さまざまなリフレクションをおこなうようになる。具体的には、他のメンバーの発話を聞いて気づきを得たり、自分のターン中に抱いた疑問を調べたり、自分の順番に備えてリハーサルをしたりすることが観察された。すなわち、グループワークに順番待ちの時間を組み込むことは、アウトプットとリフレクションのくり返しを促すことができる。しかし、活動中に得られた疑問や気づきが言語化されることは少なく、グループで共有されないという問題点も同時に明らかになった。



(3)「グループ形式でペアワーク」の活動の流れ

この問題点を解決するために考案したのが「発音相談タイム」である。この方法では、発音についての疑問をグループで話し合うように指示する。例えば、教科書本文の発音をクラス全体で練習したあとや、グループワークのあとに数分の「発音相談タイム」を組み込む。実際に、学習者たちは全体練習やグループワークを進めるなかで抱いた疑問や気づきを言語化し共有することで、グループ全体でリフレクションをおこない、発音についての理解を深めるようすが観察された。すなわち、一見すると全体練習やグループワークがスムーズに進行しているとしても、学習者たちはその中でさまざまな疑問や気づきを抱いており、それを外化する機会を用意すれば学びを深めることができると考えらえる。しかし、話し合いを指示しただけでは、時間も限られていることもあり、発言者が偏ってしまい、疑問や気づきを外化する機会が平等に担保されないという問題点も明らかになった。

以上の問題点を克服すべく、外化する機会を平等に担保することを目的として考案したのが「発音の教え合い」の実践である。この方法では、学習者一人ひとりに担当箇所を与え、その部分の発音をグループのメンバーに教えるように指示する。例えば、教科書の本文や会話例の発音について、全体練習をしたあとにこの活動を組み込む。すると、教える側は担当箇所をただ発音するのではなく、綴りと発音の関係や、リエゾンなどのルールに言及しながら、まるで

教師のように発音を解説する。そして、疑問や気づきが生じると、教える－教えられるという関係が一旦解消され、グループ全員で話し合う。すなわち、教える役割を強制的に与えることで、外化を促すとともに、そのなかで疑問や気づきが生じさせ、それをグループ全体のリフレクションのきっかけにすることができる。しかし、発音を教えることの難しさから、教える側の負担をいかに減らすかという課題が残った。

(4)は、ここまで紹介した実践の概要と効果、そして問題点をまとめたものである。

(4) グループワークで発音を教え／学び合う実践の特徴

名前	概要	効果	問題点
グループ形式でペアワーク	3～4 名でグループを作り、強制的に順番待ちをさせる	順番待ちの間、リフレクションがおこる	疑問や気づきが共有・外化されにくい
発音相談タイム	全体練習やグループワークのあとに、疑問や気づきを相談させる	疑問や気づきが共有・外化される	発信者が偏る場合がある
発音の教え合い	それぞれ担当箇所を決め、グループのメンバーに順番に教える	外化する中で、疑問や気づきが生じる	教える側の負担が大きい可能性がある

最後に、「発音の教え合い」活動は発音以外にも適用できることを補足しておきたい。例えば、グループワークのアイスブレイクとして、文法の復習に応用できる。具体的には、前回の授業で複合過去を学んだとすると、グループに分けたあと番号を決め、1 番は用法、2 番は être と avoir の使い分け、のように番号ごとに教える内容を指示する。こうすることで、学習者たちは教科書の該当箇所を見ながら教え合い、そのなかで明確でなかったところが明らかになったり、疑問が生じたりする。すなわち、グループごとに自律的で協働的なリフレクションを促すことができる。

謝辞　3 節（大山）の研究は JSPS 科研費 JP21K13073 の助成を受けたものです。

参考文献

市野順子・井出将弘・横山ひとみ・淺野裕俊・宮地英生・岡部大介 (2022). 身体的アバタを介した自己開示と互恵性 ——「思わず話してた」——、『インタラクション 2022 論文集』情報処理学会: 21-30.

MM 総研 (2020). Web 会議システムの利用シェアはトップの「Zoom」が 35%、MMRI プレスリリース、https://www.m2ri.jp/release/detail.html?id=420

MM 総研 (2021). Web 会議システムを使う企業の 6 割が Zoom を利用、MMRI プレスリリース、https://www.m2ri.jp/release/detail.html?id=513

中條健志 (2016). 大規模クラスにおけるアクティヴ・ラーニング、『第 29 回獨協大学フランス語教授法研究会報告』獨協大学フランス語教授法研究会: 7-9.

福島祥行・中條健志・有田豊・大山大樹 (2017).「アクティブ」とはなにか？——理論と実践——、『RENCONTRES』31、関西フランス語教育研究会: 21-25.

福島祥行・中條健志・大山大樹 (2018).《他者》をむかえいれる／つくりだす、『RENCONTRES』32、関西フランス語教育研究会: 50-54.

福島祥行・中條健志・大山大樹 (2021). 遠隔受業における「アクティヴ」「学び手としての教師」、『RENCONTRES』35、関西フランス語教育研究会: 25-29.

Hors thème

Quelques considérations sur l'enseignement / apprentissage des temps verbaux de l'indicatif

HIRASHIMA Rika
Université Kansai
rika3(at)kansai-u.ac.jp

D'HAUTCOURT Alexis
Université des Langues Étrangères du Kansai
adhautco(at)kansaigaidai.ac.jp

1. Introduction

Les temps verbaux constituent un des noyaux de la grammaire du FLE. Outre la complexité du système verbal français, les difficultés d'apprentissage peuvent croître en raison des différences morphologiques et sémanticosyntaxiques entre le français et la langue première de l'étudiant. Dans cet article, nous présentons quelques considérations qui, nous l'espérons, aideront l'enseignant à concevoir un meilleur enseignement / apprentissage des temps verbaux de l'indicatif pour les apprenants japonais. Suivant l'interprétation du FLM (= français langue maternelle), les conditionnels (Conditionnels présent et passé) seront classés ici parmi les temps de l'indicatif.

2. Rapport entre les temps verbaux et la temporalité de l'énoncé

La majorité des grammaires de FLE assigne aux temps verbaux de l'indicatif la fonction de situer une action ou une situation dans une époque temporelle appelée « passé », « présent » ou « futur » comme le désigne l'étiquette du temps verbal. S'il est vrai qu'un temps verbal participe à l'expression de la temporalité de l'énoncé, il n'y a en fait pas de rapport essentiel entre le temps verbal et l'époque temporelle. Les faits linguistiques ne représentent pas directement ce qui se passe (ou s'est passé) dans le monde référentiel. Le sens de l'énoncé, y compris le caractère temporel de celui-ci est produit en corrélation avec divers éléments (tiroir verbal, sémantisme du verbe, expression temporelle, etc.) de la situation énonciative. La temporalité exprimée par l'énoncé contenant un temps verbal varie en effet selon le contexte énonciatif : ex. *J'**ai fini** dans deux minutes* (époque future) ; *Vous l'**aurez compris*** (commentaire d'un reporteur dans une émission d'information : époque passée / présente).

On doit donc admettre que la description stéréotypée des temps verbaux focalisée sur leurs caractéristiques temporelles risque d'entraver une conceptualisation adéquate de l'apprenant de FLE à propos de ces éléments grammaticaux. Par exemple, une conceptualisation temporelle du PC caractérisée par son rôle de temps du passé peut produire des emplois erronés du PR dans un contexte où le PC représente l'accompli du PR : ex. **Je ne **décide***

pas (pour vouloir dire « Je n'ai pas décidé »).

Si l'on veut retenir un critère temporel pour déterminer le sens de l'énoncé, ce sera le rapport entre l'énoncé et le moment de l'énonciation, comme l'a montré Benveniste (*Problèmes de linguistique générale 1,*1966). On pourra ainsi supposer un espace temporel où les faits linguistiques se repèrent par rapport au moment de l'énonciation et un autre où les faits se saisissent par rapport à un autre repère que le moment de la parole.

3. Pour structurer les temps verbaux de l'indicatif

3.1. Deux critères de structuration

A. Dichotomie aspectuelle « accompli vs non-accompli »

Les verbes du français y compris les modes impersonnels comme les infinitifs présentent un caractère aspectuel morphologiquement marqué. Il s'agit de l'opposition entre « formes simples » et « formes composées » exprimées par un auxiliaire (*avoir*/*être*) + participe passé. Les formes composées des verbes expriment l'aspect accompli, c'est-à-dire que le procès est vu par le point final de son déroulement. Le caractère aspectuel représenté par les formes simples est non-accompli : le procès est vu soit comme en cours de déroulement (ex. procès à l'IMP) soit globalement (ex. procès au PS).

Il ne faut pas oublier que l'aspect ne représente pas toujours le déroulement réel d'un fait référentiel. Si le procès est vu comme en cours, cela ne renvoie pas forcément à un fait en cours d'accomplissement : ex. *Hier, j'ai vu Sophie en ville. Elle* ***venait*** *pour faire du shopping.* Le procès (*elle*, *venir*) est non-accompli, mais dans le monde référentiel, l'action de *venir* est déjà terminée lorsque le locuteur a vu Sophie.

B. Opposition des plans PR vs IMP

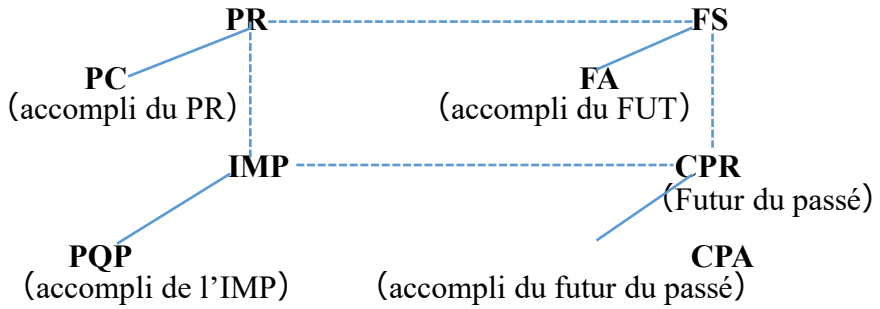
Parmi les formes simples du verbe, l'IMP constitue le plan qui s'oppose au plan dont le centre est occupé par le PR. L'IMP est censé exprimer l'aspect non-accompli dans une époque passée, mais le fait rapporté par ce temps n'est pas toujours en cours d'accomplissement comme le montre l'emploi modal de l'IMP : ex. *Si tu participais au match de demain, on gagnerait à coup sûr*. Contrairement au PR qui assume le contenu propositionnel, l'IMP l'atténue considérablement, parfois au point de le nier : ex. *Demain, on a cours de japonais. J'arriverai à l'école vers 10 heures ; Demain, on* ***avait*** *cours de japonais, mais on ne peut pas venir.* Dans le deuxième énoncé, l'effet atténuant de l'IMP évoque que le fait (*demain, on, avoir cours de japonais*) n'est plus valable avant même que la dernière moitié de la phrase ne soit prononcée.

Le plan PR et celui IMP ne coïncident jamais. Si le fait rapporté à l'IMP se prolonge, il ne peut pas être lié à la situation actuelle. En effet, lorsque l'énoncé contenant un IMP se repère par rapport au moment de l'énonciation, le fait est parfois censé être interrompu soudainement, juste avant la prise de parole : ex. *Mais je regardais !* (à celle/celui qui a changé de chaîne de télé). Par contre, le PC, censé exprimer le fait achevé dans le passé, est susceptible de se lier au plan PR par son aspect accompli : ex. *Ma mère est sortie depuis ce matin*. (elle est absente maintenant). Si l'apprenant ne saisit pas bien cette différence de plan entre le PR et l'IMP, il peut recourir abusivement à l'IMP pour rapporter un fait qui se

prolonge jusqu'au moment de l'énonciation : **Je ne mangeais pas depuis ce matin* (pour vouloir dire « Je n'ai pas mangé depuis ce matin »).

3.2. Deux systèmes de temps verbaux

En combinant les critères A et B, les huit temps verbaux de l'indicatif pourront se structurer comme suit :



Les quatre temps verbaux situés dans la moitié supérieure du schème (PR, PC, FS et FA) constituent un système et ceux situés dans la moitié inférieure du schème (IMP, PQP, CPR et CP) un autre. Les formes composées (PC, PQP, FA et CP) sont étroitement liées à leurs formes simples (PR, IMP, FS et CPR). Compte tenu de leur étymologie, les formes verbales contenant -*r*- dans leurs conjugaisons (FS, FA, CPR et CP) sont censées véhiculer une forte nuance suppositive plutôt qu'une simple expression de temporalité future. Le PR et l'IMP occupent chacun le centre de ces deux systèmes formant le plan actuel et le plan inactuel.

4. Efficacité de la métalangue

Les grammaires du FLE élaborées en France ont tendance à consacrer un grand espace à l'emploi légitime du PC et de l'IMP dans les phrases concernant une époque passée. La plupart de ces grammaires adoptent le double critère recourant à leurs différences aspectuelles et textuelles pour éclaircir le fonctionnement de ces temps. Ainsi, le PC présente le procès accompli / achevé et occupe le premier plan du récit, tandis que le procès exprimé par l'IMP est en cours et forme l'arrière-plan : ex. *Le garçon est venu au bord du lac. L'eau était pure et l'air était bien frais. Il a puisé de l'eau à la main et en a bu.* Il est souvent recommandé, dans les activités pédagogiques, d'inviter l'apprenant à verbaliser les représentations qu'il se fait de ces temps utilisés dans des textes. Cette activité métalinguistique est bien sûr efficace pour l'acquisition de la grammaire, d'autant plus qu'elle contribue à renforcer la compétence de conceptualisation de l'apprenant.

Pourtant, on ne devra pas oublier que les représentations métalinguistiques, qu'elles soient verbalisées par des termes ordinaires ou par des termes spécifiques, ne sont souvent valides que dans un microsystème déterminé. En effet, les nuances créées par ces deux temps sont très différentes lorsque l'énoncé les contenant se repère par rapport au moment de l'énonciation ; le PC exprime la situation actuelle résultant de l'action accomplie (ex. *Ma mère est sortie depuis ce matin ; Je n'ai pas vu Sophie depuis 10 jours. Elle ne va pas bien ?*) et l'IMP, l'action interrompue juste avant le moment de la parole (ex. *Mais je regardais !*).

Dans le dernier exemple, appelé IMP d'interruption, ce temps par lui-même n'indique pas l'interruption de l'action. Le fait rapporté par ce temps est théoriquement en cours dans l'énoncé, mais le procès (*je, regarder*) n'est plus réel au moment de l'énonciation. L'interruption de l'action est donc impliquée dans la situation de l'énonciation, par la prise de parole du locuteur vexé.

Compte tenu de la diversité de sens créée par un tiroir verbal, la conceptualisation d'un temps verbal devra se renouveler chaque fois que l'apprenant assimilera un nouvel emploi.

5. Différences linguistiques et stratégiques entre le français et le japonais

L'analyse de productions d'apprenants japonais renvoie souvent certains types d'erreurs aux différences linguistiques entre le français et le japonais. Par exemple, l'apprenant japonais a du mal à distinguer le PC et l'IMP des procès statifs, du fait que la langue japonaise n'a que la forme en *-ta* pour situer le fait dans le passé. La forme en *-teita* (équivalent de l'IMP) est compatible avec une expression de durée déterminée, ce qui déclenche parfois un emploi abusif de l'IMP. Les différentes nuances du PC sont réalisées en japonais à l'aide de divers moyens linguistiques (verbal, lexical et nominal). En raison de cette complexité, une fois le PC étant identifié avec la forme en *-ta*, forme la plus fréquemment utilisée comme traduction du PC passé, l'apprenant japonais a du mal à utiliser ce temps composé pour exprimer l'état résultant du PC, souvent traduit à l'aide de la forme en *-teiru* /*-teinai* (forme négative de *-teiru*).

Outre ces facteurs linguistiques, il faudrait aussi tenir en compte des facteurs stratégiques. C'est le cas en particulier pour les temps verbaux qui véhiculent des nuances fortement modales comme les Conditionnels. La valeur essentielle du Conditionnel consiste à exprimer la supposition d'une manière atténuante, mais le sens perçu à la surface de l'énoncé diffère considérablement selon les contextes discursifs. Le Conditionnel s'apparente parfois à une forme de concession, plus ou moins authentique (ex. *Certes, il* ***serait*** *pratique de produire de l'énergie par la combustion de carburants fossiles, mais cela aggravera le réchauffement climatique.*). Il permet de dire des choses qu'on ne pense en fait pas, de présenter des arguments qu'on trouve mauvais, avant de les démonter : on entend ce que dit son interlocuteur, réel ou imaginé, mais on ne lui prête pas beaucoup de crédit. Le Conditionnel est aussi un moyen de se présenter avec modestie et politesse (ex. *Pour le moment, le moyen le plus écologique de production énergétique* ***serait*** *de recourir aux centrales éoliennes.*)

Ces emplois du Conditionnel ne sont pas invoqués dans toutes les situations discursives. L'emploi d'atténuation, fréquent dans une situation quotidienne, s'utilise aussi dans un article scientifique lorsque l'idée ou l'argument n'est pas fondé sur suffisamment de données. Mais il est peu probable de recourir au Conditionnel pour présenter une idée d'une manière atténuante dans une dissertation, un autre type de texte argumentatif. En raison de l'espace limité, le rédacteur est fortement invité à se montrer catégorique pour être clair dans son argumentation. Or, dans la langue japonaise, le recours au style atténuant à l'aide de *-darô* (expression de supposition souvent utilisée pour traduire le FS et le Conditionnel) est naturel dans une dissertation.

Il est donc difficile d'envisager le Conditionnel en tant qu'apprenant japonais parce qu'il requiert d'apprendre la morphosyntaxe des temps verbaux en même temps que les comportements langagiers correspondant à ces temps.

6. Pour concevoir l'enseignement / apprentissage efficace des temps verbaux du FLE

Compte tenu des observations que nous avons faites jusqu'ici, nous proposons quelques principes méthodologiques afin d'exploiter le matériel didactique des temps verbaux de l'indicatif.

A. Qualité des données linguistiques

Les données linguistiques fournies à l'apprenant devront être riches, équilibrées et couvrir les situations de l'énonciation ciblées conformément à l'étape d'apprentissage. Les emplois principaux d'un temps verbal devront y apparaître dans des contextes naturels qui permettront à l'apprenant de reproduire des énoncés similaires dans des situations réelles ou simulées.

B. Intégration de l'apprentissage linguistique dans l'apprentissage des stratégies discursives

Depuis les méthodes communicatives, l'apprentissage des éléments grammaticaux est combiné avec un acte de communication plus ou moins réel (ex. raconter son week-end en utilisant le PC et l'IMP, exprimer son projet d'avenir en utilisant le FS). On pourra exploiter cette voie en mettant en valeur les stratégies argumentatives dont la maîtrise occupe une place importante pour les apprenants du niveau supérieur (ex. se justifier, protester). Voici un exemple :

- on écrit un courriel à son petit ami/ petite amie/ époux/ épouse : il faut trouver / inventer une excuse pour ne pas passer un week-end avec ses parents (utilisation du CPR ou du CPA et du FS),

Avec des activités de ce genre, on démontrera efficacement que les stratégies linguistiques diffèrent d'une langue à l'autre, en essayant de varier les types de texte.

C. Activité métalinguistique

Tout en admettant l'utilité didactique de l'activité métalinguistique, on devra bien mesurer le recours systématique à la métalangue dans l'enseignement/apprentissage des temps verbaux. Il ne faudra pas, du moins, oublier que son efficacité est limitative, du fait que le sens produit par l'énoncé contenant un temps verbal varie selon les microsystèmes. Aussi, l'activité métalinguistique devra se fonder sur suffisamment de données linguistiques pour chaque microsystème, et, de là, se renouveler progressivement afin que l'apprenant puisse se faire la représentation globale d'un temps verbal.

En conclusion, nous devons porter un regard de long terme sur l'apprentissage des temps verbaux. L'apprenant pourra alors acquérir, étape par étape, différents éléments de la grammaire des temps verbaux (éléments morphosyntaxiques, sémantiques, stratégiques, etc.), en se confrontant à divers textes.

Hors thème

オンライン形式によるフランス語プレゼンテーション大会の開催方法をめぐって

廣田　大地
HIROTA Daichi
神戸大学
hirotadaichi(at)ruby.kobe-u.ac.jp

アモネ・シャルロット
HAMONNAIS Charlotte
神戸大学
c.hamonnais(at)gmail.com

1. 大会の概要と本稿の目的

コロナ禍の影響により人的交流が減る中、神戸大学や地域の高校におけるフランス語教育を活性化させるべく、本稿の執筆者 2 名を中心に、2022 年 3 月 12 日に Zoom を用いたオンライン・リアルタイム形式により、神戸大学第 1 回フランス語プレゼンテーション大会を開催した。本大会は、フランス語を学習している神戸大学生だけでなく、同じ兵庫県内の高校生も対象とし、3 名 1 チームで参加者を募集したところ、神戸大学 1 年生から 2 チーム、兵庫大学附属須磨ノ浦高等学校、兵庫県立宝塚西高等学校、神戸国際中学校・高等学校、神戸海星女子学院中学校・高等学校の 4 校から各 1 チームの応募があり、合計 6 チーム、18 名の参加者を得た。

本大会は、神戸大学において初めておこなわれた実験的な試みであるため、本格的なコンクールとして順位を競うことはせず、他校の学習者やフランス語話者との交流を通して、参加者がフランス語学習意欲を高めることを第一の目標とした。そのためスローガンも「フランス語でつなぐ、世界とつなぐ、地域をつなぐ」という「交流」を重視するものとした。また、「地域紹介」と「日仏比較」から、チームの関心に沿ったテーマを選べるようにした。

本稿では、本大会を今後も発展させていくために、参加者や高校教員によるアンケート回答結果を「事前レッスン」と「大会形式」の 2 部に分けて分析し、改善点を明らかにしたい。

2. 事前レッスン

本大会では、参加対象者の多くがまだ初級レベルのフランス語能力であることも考慮して、大会当日のプレゼンテーションまでに、各チームが 45 分のレッスンを事前に 2 回受講することとした。レッスンはすべて、本稿の執筆者であるアモネが講師を担当した。日程を組む際には、2 回のレッスンの間隔を 1 週間以上あけ、各チームが初回レッスンで指摘された点を改善する時間を確保できるようにした。また、レッスンは大会当日と同じく Zoom を用いて実施することで、フランス語だけでなく、大会当日のオンライン参加の練習も兼ねるようにした。

2.1 初回レッスンの内容

レッスン前の準備として、講師は事前にプレゼンテーションに役立つフランス語の表現を集めたシートを作成し、事前に各チームから提出してもらったスライドと原稿の内容を確認した。

レッスン中には、主にパワーポイントを用いたプレゼンテーションの概要の確認と、スライドや原稿のフランス語添削に取り組んだ。後半では、発表で役に立つフランス語表現を紹介した。

レッスンの詳細は高校生と大学生で若干異なり、まず高校生 4 チーム（内 2 チームは教員も参加）は、全チームが「地域紹介」として自分たちの高校紹介を主題としたため、プレゼンテーションの内容を再検討し、どの高校にも共通するような内容ではなく、より個性的で自分たちの学校らしい情報に焦点を当てるように促した。大学生 2 チームは、どちらも「日仏比較」をテーマに選んでいたため、内容については、歴史的、一般的な事実にあまりこだわらず、自分たちの興味・関心に焦点を当てるよう助言し、関連するフランス文化について示唆を与えた。

2.2 第 2 回レッスンの内容

リズム、発音、時間配分など、フランス語での実際の発表練習を主な活動とした。レッスンの冒頭で、参加者はパワーポイントを Zoom で画面共有し、プレゼンテーションを開始した。事前に提出されたテキストを参考に、難しい単語や理解しにくい表現にはアンダーラインを引いてメモをとった。また、大会本番での聴衆も学習者であることから、よりわかりやすく、使いやすい言葉を指導した。チームによって時間は異なるが、フランス語の発音に取り組んだ後、時間配分の調整や、話す内容の順序変更、クイズの出題方法の確認などに取り組んだ。

2.3 講師による振り返り

参加者は、事前レッスンによって、長期的な目標を設定し、何が求められているのかを明確に把握することができたため、大会の趣旨から自分たちのプレゼンテーションのテーマがずれてしまうことを避けられたように思われる。また、参加者は初回レッスンで指摘された表現上の間違いを修正し、講師のアドバイスに従ってスライドを改善したため、発表内容を向上させることができただろう。とはいえ、第 2 回レッスンの後、講師に指摘された間違いを参加者たちが修正できたかどうかを大会運営者が大会当日まで把握できないという不安は残った。

1 回 45 分というレッスンの時間については、各チームの準備の度合いによって、短いと感じることも、長いと感じることもあった。また、45 分という時間的な制約を考慮すると、参加者のレベルに合わせ、講師による説明や発言は日本語を中心にせざるを得なかった。

2.4 参加者からのアンケート回答の分析

大会後に参加者 18 名に対してアンケート協力を依頼したところ、15 名から回答ならびに研究への利用承諾を得ることができた。以下、その回答結果を用いて、項目ごとに本大会の今後の改善点について検討していきたい。

Q1. 45 分間のレッスン時間はちょうど良かったですか？

短すぎた	すこし短かった	ちょうど良かった	すこし長かった	長すぎた
0	4	11	0	0

Q2. 全 2 回のレッスン回数はちょうど良かったですか？

少なすぎた	少し少なかった	ちょうど良かった	少し多かった	多すぎた
0	7	8	0	0

まず、Q1・Q2 の事前レッスンの時間・回数についての質問では、すべての回答が「ちょうど良かった」あるいは「少し足りなかった」であった。次回の開催時にも今回と同様か、あるいは少しだけ時間・回数を増やすことを検討する必要があるだろう。

Q3. 講師の教え方は良かったですか？

良くなかった	あまり良くなかった	どちらとも言えない	良かった	とても良かった
0	0	0	5	10

Q4. 事前レッスンは役に立ちましたか？

役に立たなかった	あまり役に立たなかった	どちらとも言えない	役に立った	とても役に立った
0	0	0	6	9

つづいて、Q3・Q4 の事前レッスンの内容と有用性については、きわめて高い評価の回答が得られた。来年度以降も、可能であれば今回と同じ講師が事前レッスンを担当することが最善であるように思われる。参加者による講師に宛てた自由記述欄には、「丁寧に教えてくださってすごくうれしかったです。」「フランス人のネイティブの先生とお話しする機会があまりなかったので、とても貴重な時間になりました。」「先生のおかげで楽しく大会を迎えられました。」「優しくとても丁寧にレッスンしていただきありがとうございます。」「とても分かりやすかったです！」といった高評価のコメントが目立った。

3. 大会形式

ここからは、事前レッスン以外の大会形式全般について、参加者によるアンケート回答に加え、参加高校のフランス語担当教員 1 名から得られたコメントを参照しつつ検討する。

3.1 参加方法について

本大会では、三人一組でのチームによる申込みと、発表テーマ（地域紹介または日仏比較）の選択を参加の条件としている。この 2 点については以下のような回答があった。

Q5. 三人一組でのチーム参加の形式は良かったですか？

良くなかった	あまり良くなかった	どちらとも言えない	良かった	とても良かった
2	0	0	6	7

やってみて 3 人という人数は丁度よかったと思います。

教員からは「丁度よかった」との回答があった反面、参加者からは「良くなかった」という回答も 2 件出ている。あくまでも推測にすぎないが、その理由として、準備に関する連絡を 3 人の中から選出してもらったチーム代表を通じておこなったことが考えられる。チーム代表になった参加者にとっては自分だけ連絡の手間が増えてしまい、残り 2 名はチーム代表から伝達事項が正しく伝えられてこないといった連携上の心理的負担を感じた可能性が考えられる。次回からは、高校生チームとの連絡については、必ずその高校のフランス語の先生を介しておこなうことで、ある程度問題が解消されるのではないかと考えられる。この点に関しては、「非常勤のフランス語教員を素通りしてしまうことを避けるためにも、必ずフランス語の教員を通して申し込むようにしていただきたい」というコメントも寄せられている。

Q6. 発表テーマの選択形式（地域紹介または日仏比較）は良かったですか？

良くなかった	あまり良くなかった	どちらとも言えない	良かった	とても良かった
0	1	2	7	5

発表テーマの選択形式に関しては、大学生と高校生のそれぞれが選びやすいテーマを用意

しておいたのが良かったように思われる。ただし今後も同じテーマのみを用い続けるとマンネリ化してしまう恐れがあるため、毎年若干の工夫が必要となってくるだろう。

3.2 当日のスケジュールについて

大会当日のスケジュールは以下の予定の通りにおおむね実施することができた。それぞれの配分時間や開始時間については、Q7・Q8・Q9 の回答を得ている。

15h30	開会式
15h40	テーマ 1 の発表（15 分×4 チーム）
16h40	3 グループに分かれてフリーディスカッション
17h00	テーマ 2 の発表（15 分×2 チーム）
17h30	3 グループに分かれてフリーディスカッション
18h00	評価点数の集計結果発表、閉会式

Q7. 1 チームの発表時間は 10 分間以内という目安はちょうど良かったですか？

短すぎた	すこし短かった	ちょうど良かった	すこし長かった	長すぎた
0	1	12	2	0

Q8. 大会全体の開催時間（3 時間）はちょうど良かったですか？

短すぎた	すこし短かった	ちょうど良かった	すこし長かった	長すぎた
0	0	8	5	2

Q9. 大会の開始時間（15 時半開始）はちょうど良かったですか？

早すぎた	すこし早かった	ちょうど良かった	すこし遅かった	遅すぎた
0	0	8	7	0

最初フランスからも参加していただけるということがわからなかったので、遅いと思いましたが、理由がわかって納得しました。

発表時間 10 分はちょうど良かったようだが、開催時間 3 時間は「すこし長すぎる」という印象が多かったようである。また、開始時刻が 15 時半であるのは「すこし遅かった」という印象を与えたようではあるが、コメントにもあるようにフランスやベルギーにいるフランス語母語話者の学生にも参加するのであればやむを得ないため、次回からはその理由を事前に強調しておく必要があると思われる。「ディスカッション」に関しては以下のような回答を得た。

Q10. 別の学校の参加者とのディスカッションの時間はちょうど良かったですか？

短すぎた	すこし短かった	ちょうど良かった	すこし長かった	長すぎた
0	0	6	7	2

２回目はせっかくフランスからの参加だったのでフランスを感じさせてもらえるちょっとしたことや、今のフランスの様子、または日本留学時の話など、フランスの方からお話を聞く時間（あるいはフランス人にインタビューや質問をする）にしていただけた方がよかったのではないかと思います。

「交流」を目的とした本大会ではあったが、ディスカッションの方針が不明確であったため、特に 2 回目は会話が盛り上がりにくくなってしまったようである。コメントにあるようにインタビュー形式を取り入れることで、さらに有意義な活動になりえるだろう。また、ディスカッションの時間を減らすことで、全体の開催時間を短縮することも検討する必要があるだろう。

3.3 順位発表と、オンライン形式の是非について

まず、参加チーム間で順位を競うことについては、以下のような回答を得た。

Q11. 次回以降は、順位発表と表彰式があったほうが良いですか？

無くて良い	どちらかと言うと無くて良い	どちらとも言えない	どちらかと言うとあった方が良い	あった方が良い
4	3	2	2	4

点数をつけるのであれば、順位発表はあったほうがいいと思いました。表彰式はとくに必要ないかなと思います。順位を決めない大会というのも個人的にはいいと思いますが、学校的に、また生徒個人的にも、やはり賞があったほうがいいと思いました。
賞がある大会の方が確実に生徒の力が伸びるし、生徒のモチベーションが（コンクール前も、終わった後も）あがり、フランス語を選択し続けようとする気持ちが高まる（じっさい、今回の大会と今までのコンクールを比べてみてもそうでした）ので、その方がよい気もします。

特に高校生の参加者から、順位発表を希望する回答が多く、またコメントのような高校の事情も考慮すると、次回からは順位発表を取り入れることが望ましいように思われる。

Q12. 次回以降は、対面形式とオンライン形式のどちらが良いですか？

対面形式が良い	どちらかと言うと対面形式が良い	どちらとも言えない	どちらかと言うとオンラインが良い	オンラインが良い
4	2	3	4	2

よかったと思いますが、事前にテストが必要だと思いました。
今回のような大会の場合は、２回もレッスンをしていただけたので、そのときに本番と同じ状態で参加する（デバイスを一人１台、ヘッドフォンやイヤフォンを用意する、スライドを画面共有する、など指定しておく）ことを義務とした方がよいと思いました。

特に高校生の参加者からは対面形式の希望が多かったが、同時にオンライン形式を希望する参加者も少なくなく、また、高校生が大学に来学するための申請手続きなどを考慮すると、次回からもオンライン開催とするのが妥当だろう。その際、事前レッスンが Zoom 接続の練習を兼ねていることを参加者によりいっそう強調しておく必要があるだろう。

4. 結論に代えて

以上のように、本大会は初めての試みということもあり幾つかの問題も生じたが、各高校の先生方のご協力により、無事に終えることができた。この場を借りて、厚く御礼を申し上げたい。また、参加者の大会後のモチベーションに関する回答が次のとおり肯定的なものであったことからも、今後も本大会を継続していくべきであるように思われる。

Q13. 大会に参加したことで、フランス語学習のモチベーションは高まりましたか？

高まらなかった	あまり高まらなかった	どちらとも言えない	高まった	とても高まった
0	0	2	4	9

次回以降、さらに多くの高校からの参加を願うとともに、このような地域連携によるフランス語学習の取り組みが他の地域でもおこなわれることを期待したい。

5. 参考 URL（神戸大学ならびに各高校の関連ページ）

・https://www.solac.kobe-u.ac.jp/france/2021/12/concours2021/
・https://www.kobekaisei.ed.jp/jr-high_life/2022/04/post-370.html
・https://sumanoura.ed.jp/schoollife/神戸大学主催フランス語プレゼンテーション大会/

Hors thème

未知の言葉を知りたくなること

粕谷祐己
KASUYA Yuichi
金沢大学・複言語文化協会
yuichikasuya(at)gmail.com

１．「実用」から「知りたい」へ

AI の発達はまことに目覚ましく、語学学習・語学教育の領域にも決定的な影響を及ぼしています。異言語間の障壁を超えた、ビジネス上のファクチュアルな「情報」のやり取りは良質の翻訳ソフトに、日常会話の意思疎通はポケトークのような機器にほとんどゆだねてしまえるなら、生身の人間が高いお金と労力、時間を費やして語学学習することはコストパーフォマンスが悪すぎる営みになってしまいます。功利主義的、資本主義的に言えば未知の言葉を学ぶことがどんどん無意味になってしまう世界、時代が来ています。実用語学、何らかの意味で「役にたつ」語学学習というと、日本では結局受験英語だけということになるかもしれません。

ただそういう状況が一般的なものだとしても、外国語のできる人の望ましさがどこにもなくなるとか、語学を学ぶ意欲をもつ人がゼロに近くなっていくとかいうことは絶対にないでしょう。大学においてさえ学生さんの外国語学習意欲が減退しているというより、履修断念に追い込まれるようなカリキュラムの問題が大きいように思われます。

ニーズはあります。日本を訪れる外国人観光客の不満が「日本人とのコミュニケーションの不足」であって、いくら展示パネルやウェブサイトに詳細で読みやすい解説を用意しても生身の人の解説、コミュニケーションの代替にはならないと観光の現場で認識されているのは、示唆に富むことです。

学ぶ側にとって「『わたしが』分かる」ということは優秀な AI が現テキストから対象言語の良質な訳文を作ってくれるということと「同じ」ことにならないのは言うまでもありませんし、AI 経由で「情報」を伝えることと自分の気持ちを自分の心と体から表現し、伝えることとはまるで違います。物理的に自分の口から発話したり字を書いたりすることは「自分を表現すること」の不可欠の構成要素なのでしょう。

問題は、ひととひとの繋がりです。

友好的関係を結べると思われるひとと友好的な様態でつながりたい、また忌避したいひとを適切な形で拒否する――そういう思いのもとに「未知の言葉が知りたくなる」というのが人間の普遍的な思いです。そういう能力の「売買」こそ最高の商売になるでしょう。資本主義からいくらか抜け出たところのある語学教育こそ、今後「もっともニーズが多い」、真剣なものになるように思われます。

これまで英語教育が独占している感のあった語学の「実用」的意味が失われていくなら、ひとと繋がりたい、知りたいという欲求を起こさせる言語の登場のたびにひとの内に学習意欲が生まれるでしょう。ならば語学学習・語学教育は当然、複言語的なものに向かうはずです。

２．言語別・国語別対抗戦の終焉

現実的には競争が前提となっている制度的陥穽というものがあります。つまり各言語教育のグループが分けられそれぞれがシェアを、小さなパイの取り分を奪い合い、意地を張り合う状態が恒久化して、疑問を抱かれなくなっているということです。この状況は実は 800 年来日本の国全体を覆っていて、良くも悪くも社会を決定し続けているのでしょう。

今や語学学習・語学教育はひとびとのコミュニケーション能力を全体的に高めることを志向すべきです。

コロナ禍により世界の庶民が自らの支配層のことはおいて互いに「お前のところはどうだ？」と言い合える時代が、ウクライナ戦争により交戦国の双方の多数が戦いを欲していないのではないかと世界の庶民が気づける時代が垣間見えた感があります。オピニオン・リーダー西村博之氏は、相手の国民に直接メッセージを仕掛けられるというところが今までの戦争と違う、という趣旨の発言をしています(1)。

ここで希求されているのは自分が何を愛し、何を信じ、何を忌避するかを有効に、広範囲にはっきり理解してもらう力を育てるという語学教育コンセプトであり、特定の言語を偏重することではないはずです。語学学習・教育体制は言語別対抗戦のためのものではなく、ましてや国別対抗戦のためではありません。望ましい意識は、世界に資する対外コミュニケーション能力をみんなで高める意識であり、これは複言語主義的なものになるはずではないでしょうか。2022 年 5 月の状況において考慮する値打ちのあるのは、たとえば自らの母語とロシア語とウクライナ語が同時に視野に入る複言語学習・教育の可能性でしょう。

長い目で見るべきコミュニケーションの必要があるとき、当事者の心の持ち方と努力次第でいろいろな言語コミュニケーションの可能性が見えます。こちらが言語として母語しかできなくてもこちらの母語を使える相手とはコミュニケーションできますし、こちらにある程度英語ができれば、英語コミュニケーション可能な相手とのコミュニケーションが可能になります。さらにもっと複言語主義的発想を貫けば、こちらが相手の言語を少しは使えるようになってその力の及ばない部分を英語で補うというやり方を考えることができますし、相手がこちらの言語を使って英語コミュニケーションを補うのを期待することもできます。

欧州言語共通参照枠 CEFR の「全体的な尺度」A１には「相手が助け船を出してくれるなら」（吉島・大橋訳）という、話し相手の介入を想定・許容する文言が入っています。「助け船」はこちらの母語によるものであってもいいはずであり、コミュニケーションする意志が双方に存在するならば何語をメディアとするかは副次的なことであると考えれば、ここには既に複言語主義への入り口が開いているのではないでしょうか。

３．紙媒体書物の新しい存在理由

Rencontres 35 (2021)の拙稿『フランス語と複言語主義の未来』では紙媒体書物の存在価値低下を指摘しましたが、情報工学の進歩はすでにその修正を迫ってきています。

自動翻訳の助けを借りれば原語のテキスト、原語の専門的な内容の論文を、独力では読みこなせない学習者でも利用できる時代が来ていることを考えると(2)、図書館・図書室の開架書棚にこれまで学生さんには利用できなかった専門書群を置く意義が見えてきたと言えます。

さらに紙媒体の書物が若い学生さんの眼につくところ、図書館・図書室の開架書棚にあることは、和書、洋書を問わず複言語的に、背表紙が「こういう知的領域が存在する」ということを語ってくれる効果があることも了解させてくれます。マダガスカルのフランス語作家 Jean-Joseph Rabearivelo の *Œuvres complètes*（全集）全二巻は 2022 年 5 月 10 日現在 cinii 加盟校では二か所しか所蔵がありませんが、少なくとも金沢大学では現在まで日常的に学生さんの目に触れる場所に配架してあることを筆者は誇りたいと思います。創刊号を含む数十号の *Banipal : magazine of modern Arab literature* を紙媒体で所蔵するのは金沢大学だけですのでできれば今後も書庫の奥底ではなく、電子ジャーナルの中ではなく、モノとして若い人の眼に触れるところに姿を見せ続けてほしいと思います。

そのようにして「紹介されるべきマダガスカル文学、現代アラブ文学というものが存在する」ということが周知・了解されることこそ 21 世紀における意義のあるグローバル化でしょう。できるだけ多くの言語が現代的な装丁で可視的になることが望まれるゆえんです。

４．原典・専門書へのアクセス

さらにそれら原典、専門書について、書かれている言語の文法の概要を把握した上で、長いテキストでも特定の箇所に関して語彙、形態素の意味を把握する、というところまでできれば原語で理解し、文学等であれば作者と同じ形で味わうということが少しは達成されたと言えそうです。つまり大量のテキストが原語ですらすら読めて理解できるというわけではなくても、情報工学の発達の助けを借りながら、一部的に「原語で理解し、味わう」ことができるようになったということです。言語を「ある程度マスター」しなければ文学を味わう読み方などできないというのはもはや自明のことではなく、最も難解な文学テキストを前にしてもあらゆる語学レベルの読者がそれぞれ各人にふさわしい原書講読をすることができる、という可能性が見えたということです。

『源氏物語』英訳で知られる Arthur Waley は日本語の古文・文語でも「三か月で誰にでも理解できるはずだ[(3)]（筆者注：ここでは英語話者を念頭においていると思われます）」として聞き手のドナルド・キーンを苦笑させていますが、よい条件がそろえば本当にそんなものなのかもしれません。教授法の改良の進んだ現代ではなおさらそうかもしれないのです。

未知の言葉にチャレンジする垣根が低く感じられるようになれば、何も英語やフランス語ばかりにとどまらず、もっと多くの言葉の傑作文学テクストを対象にした読解能力、複言語能力獲得への意欲が人々の中に高まることも期待できるはずです。

文学における複言語化への試みが、たとえば大学におけるフランス文学の退潮を助長するなどとは筆者は考えません。これまでフランスが世界文学になした貢献からして、フランス文学はいかなる場合も必ず名誉ある地位を確保するものと思います。

５．文学とメンタルヘルス

大学の教育においては今も語学と文学とが密接に結びついていますが、文学が今より高く評価されていた時代の機能の仕方を顧みるなら、それは今日日本の大学の行っている諸々の営みのなかでは、メンタルヘルスをケアする活動にいちばん近いという考え方もできると思います。しかしある種の文学が人々の、とくに若者の悩みを助長する危険があるとされる場合もあって、そういう悪影響の例としてよく太宰治の『人間失格』が、とくにそのタイトルが引き合いに出されます[(4)]。このタイトルは既成の日本文学界、文壇に対する自らの反発の無力さについての絶望の表現であるように筆者には思われますが、これが日本語の流通する

場において文学全体の信用を落としその影響力が良心的な文学専門家の自信・自負に否定的な影響を与える方向で働いてしまっているとすると憂慮すべきことです。

文学の教育は、教育者の意図に関わらず、作品をその「幸福な少数者」happy few（スタンダールの言葉）に、つまり作品がその人たちのために書かれている、全世界に散在すると言っていい読者たちに送り届ける役割を果たすものととらえられます。あるひとにとって適切といえる文学は、そのひとの精神的「成長」のための滋養物、または精神的「安定」のための助けとして目に見えにくい、しかし本質的な貢献をなすものと考えられます。

これが目標であるとすれば、精神的に困難な状態にある読者には、日本語と日本文学の外を指し示してみたいものです。複言語と世界文学の世界を垣間見てもらうことは自国文学のもつ陥穽を脱し、文学の信用を回復するよい手段になるはずです。

６．文学と音楽

文学的なものも 20 世紀以前には紙媒体の本による享受・伝播に限られていたといえますがその後映画、アニメ、マンガ、記録音楽の歌詞その他の文学周辺ジャンルが誕生しました。

世界の文学を見渡す定点にふさわしいと筆者には思われるフランスとフランス語の世界でも、言語を介する民衆音楽の領域が依然として多くの人を引き付ける魅力をもっています。2021 年度フランスの最人気歌手はフランス版 *Forbes* 2021 年夏号の表紙にもなった Aya Nakamura でした（写真下）。マリ出身で日本語芸名を名のるフランス語で歌う人気歌手とあれば十分日本でアピールしてみる値打ちがあるように思います。

フランス語で歌う歌手でなくても日本のひととのコミュニケーションがフランス語となるはずの魅力的な歌手は、現時点で筆者の注目する人だけでも、ファーストアルバムが三分の一日本で売れたという Gérald Toto、日本の学生さんにビデオを見せたら「イケメン過ぎて呆然としました」という声の出た Kamel el Harrachi など枚挙にいとまがありません。

音楽業界自体が小さくなってスーパースターがもはや出なくなった感があるからこそ、ある程度の力量をもったアーチストにひとびとの耳目を集めることはむしろやさしくなっているかもしれません。日本で確固たる位置を占めている K ポップは当然ながら韓国・朝鮮語の学習意欲を駆り立てています。英語圏、韓国・朝鮮語圏以外の世界の音楽文化も日本の若い音楽リスナー全体の複言語学習への意欲向上に資する可能性を常に秘めているのです。

フランスの本をアピールするのも大事なら、フランスの音楽をアピールするのも大事で、有効だと思われます。

７．お願い

以上のような試みに多くの方が興味を持っていただけるなら、語学学習と語学教育が新たな存在意義を見出し、21 世紀後の時代にあらたな発展を期するのも難しくないように思われます。ご賛同いただける方にはぜひとも筆者へのご協力をお願いいたしたいと思います。

ただフランス語に関しては、フランス語はフランス語圏の言葉という意識をもってご協力いただけますようお願いいたします。

注

(1) 2022 年 2 月 27 日、Yahoo News その他での報道。

(2) Rencontres 36 における小松祐子氏の御発表「自動翻訳を使ったフランス語文献講読の試み」は筆者にとって非常に示唆に富むものでした。

(3) ドナルド・キーン『わたしの日本語修行』、白水社、2014 年、p.168。

(4) 心理学の分野から最もそれを具体的に述べているのは、門外漢の筆者の知る限り伊藤順康『自己変革の心理学』（講談社、1990 年、p.156 以下）です。

Hors thème

時制の過去方向への照応における半過去の役割

川島　浩一郎
KAWASHIMA Koichiro
福岡大学
k-kawa(at)cis.fukuoka-u.ac.jp

1. はじめに

いわゆる「時制の照応」を苦手とする初級、中級の学習者は少なくない。フランス語学習 3 年目 4 年目の受講生 45 名に、過去方向へ時制を照応させる問題を解いたうえで、解答を導いたプロセスを記述してもらった。このアンケートによれば、初級から中級の学習者は、時制の照応を、通常の時間表現とは異なる特殊な文法操作だと捉える傾向がある。接続法の用法と混同している場合もある。完了か未完了かの区別や事態の前後関係のような、もっぱら意味の観点から時制を照応させようとすることも多い。現在形は半過去形に、複合過去形は大過去形に変形するというような機械的な操作としてのみ捉えている場合もある。時制の照応が、そもそも何を目的とした表現形式であるかを十分には理解できていない場合も少なくないようだ。

しかし時制の過去方向への照応は、それ自体では、むしろ単純な操作にすぎない。過去方向へ時制を照応させたければ、「時制の照応」前の動詞に、半過去の表示を加えればよいだけである。これは通常の過去表現と異なる特殊な操作などではない。事態の前後関係のような意味的なアプローチも、さほど必要ではない。動詞の形の変形パターンを暗記する必要もない。

本稿では、過去方向への時制の照応における半過去の役割を理解することが、時制の照応の体系的な理解に必要であることを主張する。この観点は、教授法として有益である。時制の照応における半過去の役割は、時制の過去方向への照応という文法的操作の本質でもある。

2. 過去方向への時制の照応

時制の照応という用語は、大略、主節と従属節の間での時制の調整を意味する。時制という概念は、事態の時間的な位置づけ、つまり事態が属する時間的な領域を表現することを指す。たとえば (1) の主節である j'ai juste dit ... では、事態が過去時間に位置づけられている。事態が過去時間に位置づけられていることを、「過去性」という用語で表現することにしよう。(1) においては、事態に (発話時点での) 過去性があるかどうかにかかわらず、従属節の je venais ... にも過去性が与えられている。この je venais ...は、発話の時点からみて未来時間に属する事態であってもよい。つまり (1) では、主節と従属節の間に何らかの時制の調整が生じている。

(1)　J'*ai* juste *dit* que je *venais* avec une copine, c'est tout ! (A. Gavalda, *Ensemble, c'est tout*)

(2)　Je *venais* vous dire au revoir. (T. Benacquista, *Quelqu'un d'autre*)

過去方向へ時制を照応させる操作は、通常の過去表現である。たとえば (1) や (2) の je venais ... で半過去形が用いられているのは、いずれも、je viens ...に過去性を与えるためである。

つまり (1) と (2) の je venais ...における半過去の使用に、用法としての違いはとくにない。

(3) Donc, je *disais* que bientôt tu *vas être* libre ! (A. Girod-de l'Ain, *De l'autre côté du lit*)

(4) Elle *a dit* qu'elle *passera* demain. (D. Bretin et al., *Sable Noir*)

時制の照応がなされるかどうかは、その文によって何が言いたいかにもよる。たとえば (3) や (4) にみられるように、主節に過去性があるからといって、従属節につねに過去性が与えられなければならないわけではない。主節の時制と従属節の時制それぞれに必然性があれば、主節の時制と従属節の時制の間で照応を行う必要は必ずしもない。

3. 直説法現在形と直説法半過去形

3.1 直説法現在形

直説法現在形という動詞形 (単語としての動詞の形) には、動詞を表示した部分や人称 (主辞の種類) を表示した部分が含まれる。直説法現在形には、つまり、動詞を表示する語幹と人称を表示する語尾が含まれる。たとえば (nous) finissons には、finiss-という語幹と-ons という語尾が含まれる。語幹は、動詞が何であるかを表示した部分である。語尾は、人称が何であるかに対応する部分である。実際 nous finissons の nous を vous と入れ換えれば、-ons もまた-ez と入れ換わる。つまり nous finissons において動詞の表示を担っているのは、語幹である finiss-である (3.2.1 も参照)。なお直説法現在形には、時制を表示した部分は含まれていない。

動詞を表示した部分と人称を表示した部分は、直説法現在形において、形が融合している場合がある。たとえば je を主辞とする suis や tu を主辞とする es では、動詞の表示と人称の表示を、形として切り離すことができない。つまり、動詞の表示と人称の表示が融合している。しかし、これらの動詞形に動詞の表示や人称の表示が含まれていることにかわりはない。

3.2 直説法半過去形

3.2.1 半過去を表す切片

直説法半過去形の語幹は、動詞が何であるかを表示した部分である。たとえば (nous) finissions と (nous) chantions を比べれば、語幹である finiss-や chant-が、動詞の表示であることは明らかである。半過去形の語幹は、基本的に (être の場合の ét-を唯一の例外として) nous を主辞とする現在形の語幹に等しい。現在形の語幹は、動詞そのものの表示である (3.1 を参照)。

直説法半過去形の語尾には、半過去の表示や人称の表示が含まれる。語幹は、動詞が何であるかを表示した部分である。よって半過去としての意味は、語尾の方にあると考えざるをえない。たとえば finissais の-ais、finissait の-ait、finissaient の-aient には、これらが半過去形であることの表示が含まれる (音声的には [ɛ])。同じく finissions の-ions、finissiez の-iez には、人称の表示 (-ons や-ez) だけでなく、半過去形であることの表示も含まれる (文字としては-i-、音声的には [j])。実際 finissons と finissions の相違や finissez と finissiez の相違は、-i-の有無 ([j] の有無) にしかない。半過去としての意味の表示は、音声的には [ɛ] や [j] が担っている。

3.2.2 純粋な過去形としての直説法半過去形

半過去は、動詞を含む発話が表す事態を、過去時間に位置づけるためにある。たとえば直説法現在形を用いた (5) の le mercredi, je reste ...は「現在時間における習慣的な事態」を表す。一方、半過去形を用いた (6) の le dimanche, il restait ...は「過去時間における習慣的な事態」を表す。「現在時間における習慣的な事態」と「過去時間における習慣的な事態」の間には、事態の時間的な位置づけが現在時間にあるのか過去時間にあるのかという違いしかない。実際 (6) の

restait [ʁɛstɛ] から半過去の表示である [ɛ] を除去して、reste [ʁɛst] としてみよう (3.2.1 を参照)。この除去の結果、le dimanche, il reste toute la journée は「現在時間における習慣的な事態」を表すことになる。つまり (6) における半過去の表示 ([ɛ]) の存在理由は、le dimanche, il reste toute la journée を過去時間に位置づけることであって、それ以上でも以下でもない。

(5) Le mercredi, je *reste* avec les enfants. (*Elle*, 25 avril 2005)

(6) Le dimanche, il *restait* toute la journée. (F. Vargas, *Sans feu ni lieu*)

したがって、直説法半過去形は「純粋な過去形 (無標の過去形)」だと考えられる。半過去の存在理由は、本質的に、事態を過去時間に位置づけることにある。直説法単純過去形であれば、事態を過去時間の事態として表現するだけでなく、完了した事態としても表現する。これに対して直説法半過去形は、事態を過去時間の事態として表現するだけである (参考文献を参照)。

4. 過去方向への時制の照応

4.1 直説法現在形 → 直説法半過去形

直説法半過去形は、動詞の表示に、半過去の表示や人称の表示を加えた動詞形である。半過去形は、語幹に半過去の語尾を加えた動詞形である (3.2.1 を参照)。語幹は、動詞そのものの表示である。語尾には、半過去の表示や人称の表示が含まれる。たとえば aimais という半過去形は、aim- (動詞の表示) に-ais (半過去の表示) を加えたものである。また aimions は、aim-と-ons (動詞の表示＋人称の表示) に、-i- (半過去の表示) を加えた動詞形である。

よって直説法半過去形は、本来的に、直説法現在形に半過去の表示を加えた動詞形である。直説法半過去形には、動詞の表示、人称の表示、そして半過去の表示が含まれる。直説法半過去形は、つまり「動詞の表示 ＋ 人称の表示 ＋ 半過去の表示」である。一方、直説法現在形には動詞の表示や人称の表示が含まれる (3.1 を参照)。直説法現在形は、つまり「動詞の表示 ＋ 人称の表示」である。直説法半過去形と直説法現在形の内容的な相違 (たとえば aimions と aimons の相違) は、半過去の意味の有無にしかない。

(7) Je vous *ai dit* que j'*aimais* Roger. (F. Sagan, *Aimez-vous Brahms...*)

直説法現在形において時制を過去方向へ照応させるには、通常、直説法現在形に半過去の表示を加える。つまり半過去形を用いる。たとえば (7) における aimais [ɛmɛ] は、いわば je vous ai dit : « J'aime Roger. » における aime [ɛm] に、半過去の表示 ([ɛ]) を加えたものである。過去方向への時制の照応は、当該の動詞形に純粋な過去時制を加えることによってなされる。純粋な過去時制を加えることは、半過去の表示を加えることにほかならない (3.2.2 を参照)。

4.2 直説法複合過去形 → 直説法大過去形

直説法大過去形は、直説法複合過去形に半過去の表示を加えた動詞形と考えることができる。たとえば avait eu という大過去形は、a eu という複合過去形に半過去の表示を加えたものと解釈してよい。実際 (avait eu のような) 直説法大過去形は (a eu のような) 複合過去形における直説法現在形の助動詞 (たとえば a) に、半過去の表示を加えた形をしている (4.1 を参照)。直説法大過去形の助動詞は、直説法複合過去形の助動詞に半過去の表示を加えたものである。

(8) Son mari m'*a dit* qu'elle *avait eu* un léger malaise. (B. Aubert, *Funérarium*)

直説法複合過去形において時制を過去方向へ照応させるためには、通常、直説法複合過去形に半過去の表示を加える。たとえば (8) における avait eu は、いわば son mari m'a dit : « Elle a eu un léger malaise. » における a eu に、半過去の表示を加えた動詞形である。過去方向への時制の照応は、当該の動詞形に純粋な過去時制を加えることによってなされる。そして純粋な過

去時制を追加することは、半過去の表示を加えることにほかならない (3.2.2 を参照)。

4.3 直説法単純未来形 → 条件法現在形

条件法現在形は、直説法単純未来形に半過去の表示を加えた動詞形と考えることができる。たとえば rentrerais という条件法現在形は、rentrerai という直説法単純未来形に半過去の表示を加えた動詞形だと解釈することができる。実際 rentrerais は、rentrerai における人称の表示 (-ai, [e]) を、半過去の表示 (-ais, [ɛ]) と入れ換えた動詞形である。

(9) Je lui *ai dit* que je *rentrerais* vers sept heures. (A. Hochberg, *Mes amies, mes amours, mais encore ?*)

直説法単純未来形において時制を過去方向へ照応させるには、通常、直説法単純未来形に半過去の表示を加える。たとえば (9) における rentrerais は、いわば je lui ai dit : « Je rentrerai vers sept heures. » における rentrerai に、半過去の表示を加えた動詞形だと解釈してよい。過去方向への時制の照応は、当該の動詞形に純粋な過去時制を加えることによってなされる。そして純粋な過去時制を追加することは、半過去の表示を加えることにほかならない (3.2.2 を参照)。

4.4 直説法現在形の近接未来 → 直説法半過去形の近接未来

直説法半過去形の近接未来は、直説法現在形の近接未来に半過去の表示を加えた動詞形と考えることができる。たとえば allais m'en vouloir は、vas m'en vouloir に半過去の表示を加えたものと解釈することができる。実際 allais m'en vouloir における allais は、vais や vas のような近接未来の現在形の助動詞に、半過去の表示を加えたものである (4.1 を参照)。

(10) Je t'*avais dit* que tu *allais m'en vouloir*. (C. Krug, *Demain matin si tout va bien*)

直説法現在形の近接未来において時制を過去方向へ照応させるには、通常、直説法現在形の近接未来に半過去の表示を加える。(10) における allais m'en vouloir は、いわば je t'avais dit : « Tu vas m'en vouloir. » における vas m'en vouloir に、半過去の表示を加えた動詞形である。過去方向への時制の照応は、当該の動詞形に純粋な過去時制を加えることによってなされる。純粋な過去時制を追加することは、半過去の表示を加えることにほかならない (3.2.2 を参照)。

4.5 直説法現在形の近接過去 → 直説法半過去形の近接過去

直説法半過去形の近接過去は、直説法現在形の近接過去に半過去の表示を加えた動詞形と考えることができる。たとえば venais de sortir は、viens de sortir に半過去の表示を加えたものと解釈することができる。実際 venais de sortir における venais は、viens という近接過去の現在形の助動詞に、半過去の表示を加えたものである (4.1 を参照)。

(11) Je *disais* que je *venais de sortir* de la maternité. (*Marie Claire*, juin 2008)

直説法現在形の近接過去において時制を過去方向へ照応させるには、通常、直説法現在形の近接過去に半過去の表示を加える。(11) における venais de sortir ...は、いわば je disais : « Je viens de sortir de la maternité. » における viens de sortir ...に、半過去の表示を加えた動詞形である。過去方向への時制の照応は、当該の動詞形に純粋な過去時制を加えることによってなされる。純粋な過去時制を追加することは、半過去の表示を加えることにほかならない (3.2.2 を参照)。

5. 時制の照応についての基本的な考え方 ： 半過去による過去性の付与

過去方向へ時制を照応させるには、通常、当該の動詞形に半過去の表示を加える。当該の動詞形に過去性を与えるためである。たとえば (12) の revenait は、revient に半過去の表示 (-ais,

[ε]) を加えた動詞形である (4.1 を参照)。(13) の avait eu は、a eu に半過去の表示 (-ait, [ε]) を加えた動詞形である (4.2 を参照)。(14) の porteriez は、porterez に半過去の表示 (-i-, [j]) を加えた動詞形である (4.3 を参照)。(15) の allait ... poser は、va ... poser に半過去の表示 (-ait, [ε]) を加えた動詞形である (4.4 を参照)。(16) の venait de ... rencontrer は、vient de ... rencontrer に半過去の表示 (-ait, [ε]) を加えた動詞形である (4.5 を参照)。そして (17) の aurait basculé は、aura basculé の aura に半過去の表示 (-ait, [ε]) を加えた動詞形である (4.3 を参照)。過去方向への時制の照応は、ようするに、半過去の表示の追加によって事態に過去性を与えることにほかならない。なお半過去の表示を加える際、vien-から ven-のように、語幹の形が変わることもある。

(12) Elle m'*a dit* qu'elle *revenait* bientôt. (G. Musso, *Je reviens te chercher*)

(13) On m'*a dit* qu'il *avait eu* des ennuis dans sa jeunesse. (B. Aubert, *Funérarium*)

(14) Je me *suis dit* que vous *porteriez* plainte vous-même. (B. Aubert, *Funérarium*)

(15) Elle *savait* qu'il *allait* lui *poser* cette question. (A. Gavalda, *Ensemble, c'est tout*)

(16) [...], elle l'*a appelé* et lui *a dit* qu'elle *venait de* me *rencontrer*. (K. Harte, *Coup de folie sur la City*)

(17) Il *ignorait* que dans moins de deux heures, sa vie *aurait basculé*. (A. Girod-de l'Ain, *De l'autre côté du lit*)

時制の照応を苦手とする者は、上記の仕組みを知らないことが多いように思われる。時制の照応がどのような操作であるのかを、理解していないことも少なくない。フランス語学習 3 年目 4 年目の受講生 45 名に、時制の照応の理解について (予備的な) アンケートを実施してみた (1.を参照)。このアンケートでは、上記の仕組みに気づいているような回答はなかった。時制の照応という現象の説明が十分にできている回答も少数であった。「過去方向への時制の照応の理解」と「半過去の表示を加えるという仕組みの理解」には、関連があると考えられる。半過去の表示の追加という操作は、過去方向への時制の照応の本質そのものだからである。

過去方向へ時制を照応させるには当該の動詞形に半過去の表示を加えればよいという仕組みを理解することは、時制の照応についての理解に役立つ。実際、この仕組みを教授法に取り入れたことで、受講生による時制の照応の誤りは減少した。とくに動詞形の選択に誤りが減ることは、授業の実践において明らかであった。過去方向へ時制を照応させる必要に気づきさえすれば、具体的な操作は、当該の動詞形に半過去の表示を加えることだけだからである。

過去方向への時制の照応において半過去が担う用法は、半過去という時制が純粋な (無標の) 過去時制であることに由来する。過去方向への時制の照応では、事態に過去性を与えることが必要であり、また、事態に過去性を与えることさえできれば十分でもある。このような役割を担う過去時制としては、純粋な過去時制である半過去が最もふさわしい。実際、通常であれば、時制を過去方向へ照応する目的で複合過去や単純過去が用いられることはない。

参考文献

川島浩一郎 (2014)「教科書における無標の過去時制 ： 半過去の教え方」『Rencontres』第 28 号，関西フランス語教育研究会，107-111: 川島浩一郎 (2016)「無標の過去時制記号素 ： 半過去形の教授方針」『Rencontres』第 30 号，関西フランス語教育研究会，74-78: 川島浩一郎 (2018)「非現実の仮定が導く帰結の非現実性 ： 教授法的観点における過去時制と非現実解釈」『Rencontres』第 32 号，関西フランス語教育研究会，75-79: 川島浩一郎 (2020)「複合過去と半過去の教授法における日本語のタ形述語 — アスペクトと時制の弁別、その存在と不在 —」『Rencontres』第 34 号，関西フランス語教育研究会，50-54.

Hors thème

仏作文と機械翻訳

木村哲也
KIMURA Tetsuya
北海道教育大学函館校
kimutetsu(at)keb.biglobe.ne.jp

はじめに

2022 年 3 月のランコントルで、フランス語の授業と機械翻訳についての発表があった。合同の発表の中でも機械翻訳に言及されたものもあった。

しかし、それは残念ながら仏文和訳や初級の仏作文に特化された発言であった。さらには、フランス人も日本語ができなければ意味がないのでは、という小生の意見に対し、日本語のできるネイティブも増えた、という程度の回答であった。

和訳のおかしいところの指摘は、英語からなどと同様、学生にとっても基本的にさほど難しくはない。

しかし、率直なところ、外国語訳への視点が基本的にないのでは、他での発表でも感じたが、失礼ながら安易とすら言えようか。

欠けている主語が正しく補えない、相手に対しての主語の選び方が適切でないなどでは、大方の予想の範囲である。

初級レベルでないものについて、機械翻訳の結果の外国語訳をどう受け入れ、どう訂正するか、具体的に述べてみたい。

１．近刊の拙書『フランス語作文の方法（実践編）』（一粒書房）から

数年前に姉妹編の『表現編（改訂版）』『構造編』を出した出版社から、上級編相当を出す予定が、あろうことか取りやめになり、引き取ったはずの他社からも、残念ながら複数年にわたりなしのつぶてのままであるものを、今春に至り他社から何とか刊行した。

そこには明記しなかったが、年数の経過のうちに、状況が変わった。率直に言って、人間によるネイティブチェックの時代ではなくなったように愚考している。

版元には失礼なのは承知しているし、最終的な誤りはもちろん著者にある。ただ、個人的に思うのは、経験的にネイティブチェックですべて解決できるものなのかということである。共著者として印税払いにしないと、しっかり見てくれないので、という扱いをされたことさえあるが、やはり結構にチェック漏れがあって、大変にがっかりした経験もある。ネイティブになら誰にでもネイティブチェックができるわけではない。そこにはまだ、コンセンサスがないと思える。文法教科書の例文程度にも失礼ながらそうであるとすら思っている。

もちろん、だからこそ、日本人だけでの出版はできない。そこで、機械翻訳を参考にしながらの出版としてみた。

しかし、前述のとおり、不適切な外国語訳の発見は難しい。和訳とは比較にもならない。

具体的に拙書を見ていこう。

①日本はアジアに位置する経済大国である。一方、フランスは欧州の政治大国であり

DeepL での訳は以下のとおりである。

Le Japon est une puissance économique située en Asie. La France, en revanche, est une puissance politique européenne.

en revanche は「それに引き換え」の感じである。ここには合わないように思える。tandis que がまだましか。alors que かと愚考する。

また、日本語では失礼ながら気にならないが、フランス語としては「位置する」の有無や、州の名をカタカナにするか漢字にするかは揃えたほうが無難である。少なくとも、若干ニュアンスが変わるのを承知で、外国語訳であるからこそ、仏作文の本には掲げておきたい。

試訳は以下のとおりとした。

Le Japon est une puissance économique en Asie, alors que la France est une puissance politique en Europe.

しかし、そもそも「大国」では、まずは grand pays を思い浮かべるほうが普通とも思える。

だが、politique をつけると、なぜか後者しかヒットしない。

そして、géant なら、性こそ違うが、puissance と同じように使える。

直接に機械翻訳に頼るのでなく、まずは自身での訳出こそ大切で、さらには、検索を使用しての互換性なども学ぶべきであろう。

ここまででも、ポケトークがあれば外国旅行に困らない、というのを、ポケトークを使わなくても困らない人は言わないはず、というのと同じように、機械翻訳があっても万能でなどではないという状況と似ていると思う。

２．換称代名詞

そして、DeepL　で日本語をフランス語に訳す場合、英語経由であることで、典型的に達成できない箇所を見ることにする。

㉔フランスは経済力では［中略］世界第４位の国である。だが、国際的な影響力では、その経済規模をはるかに上回る力を発揮している。

La France est le quatrième plus grand pays du monde en termes de puissance économique. Mais en termes d'influence internationale, elle représente une force bien supérieure à la taille de son économie.

「フランス」が elle で受けられているのは間違いではない。しかし、教材であれば、「フランス」という語は「６角形」を意味する Héxagone という語を示すべきであろう。フランス語のウィキペディアでも、数学用語とは別に立項されているほどである。

であるばかりか、「英仏両国では」という意味で、「ドーバー海峡の両岸で」という意味の de part et d’autre de la Manche という表現も思い出される。日本語で「日韓両国で」と言う時に、「対馬海峡の両岸で」という言い方はあり得ない。そして、これはフランス語から入れても、国名は出てこず、機械翻訳ではまだ、フランス語訳として出せるようにはなっていないようである。

さらには、「パリとロンドン」という言い方もする。何度も英仏と出てきても、そのたびにいろいろに言い換えるのがフランス語であるが、まだまだ機械翻訳には難しいのではないか。そもそも、日本人学習者の多くも率直なところ、あまり理解していないように思える。

（さて、先ほどの箇所の仏訳の他の箇所については、ここでは特に言及しない）

３．判断が必要

⑬2012 年の INSEE の研究によれば

selon une étude de l'INSEE de 2012

INSEE とは国立統計研究所なので、研究対象より研究の主体であるが、de の後ではそのことは不明瞭に思える。publié par としてみた。

⑱南仏ニース

Nice, dans le sud de la France

ここは何ら問題はない。

しかし、日本語があいまいなのであるが、「北海道の南の函館」とも「北海道の南の青森」ともいう。これは Hakodate dans le sud de Hokkaido ; Aomori, au sud de Hokkaido としっかり訳し分けられている。もちろんフランスの地名でもそうである。

しかし、例えば「日本の南の沖縄」と「日本の南の台湾」では、あろうことか、いずれも au のほうで訳されている（沖縄には dans の別訳こそあるが）。

何と言うことか。親日国でも台湾は怒るだろう。

もっとマイナーな地名だと、きちんと訳し分けられる気がしない。

⑱トラックが花火の見物客に突入

un camion a foncé contre ceux qui admiraient les feux d'artifice

foncer という動詞が人に対して使われる場合は、前置詞は sur であり、機械翻訳もそう示した。

しかし、それでは「襲いかかる」という日本語にしか当たらない。

そもそも、人に「突入」というのが、尋常でないのである。

物に対しての前置詞 contre を使うが、人がその後に来る訳が適切と思う。

foncer まで使いながらこういう判断まではできないものか。

さて、「見物客」であるが、spéctateur des feux d'artifice は、検索でほとんどヒットしない。admirateur では「ファン」でしかない。語彙化しないで訳してみた。

㉛日本の文化と西洋の文化は、調和と独立の原理に根差すものとして対比されることが多い。

On compare souvent la culture japonaise à la culture occidentale ; celle-ci est basée sur le principe de l'indépendance, et celle-là sur celui de l'harmonie.

日本語でなら「調和の原理」と「独立の原理」をまとめてこのようにしても、さして違和感はないが、フランス語ではそうはいかない。また、近い後者のほうから扱い始めるのがフランス語でもある。

後者の規則ももちろん、前者のような判断はまだ機械翻訳には苦手であろう。

４．あえて訳す

⑨1923 年以来、東京もしくはその周辺において特に大きい地震は起きていない

Aucun tremblement de terre particulièrement important n'a eu lieu dans ou autour de Tokyo depuis 1923.

「地震」や「起きる」にはいろいろな表現があり、DeepL でもそのことを反映してか、その時によって表現が違う。

問題は、最後の 1923 年である。フランス語文脈では、「関東大震災の年」であることは不明であろう。日本人でもわからない人がいるかもしれない。こういった場合には、説明訳をつけるのがフランス語というものである。

訳につけ足しをするという意味では、趣旨は㉔と似ている。

５．あえて訳さない

㉘中国や台湾からの外国人観光客

Tourists en provenance de Chine et de Taiwan

日本語としては「外国人」が入っていても、間違いと言うほどくどくはないし、検索でもヒットしなくもない。

ただし、ないほうがさすがにはるかに多くヒットする。

フランス語では、この差ははるかにあるが、いちおう機械は翻訳してくる。

入れるに及ばないという判断は、なかなか難しいようである。

先ほどと逆で、訳すに及ばないという例であった。

６．すでに機械翻訳が取り込んでいるが

⑪北海道南西沖を震源とする大きな地震が発生した

un important tremblement de terre a frappé le côte sud-ouest du Hokkaido.

巨大な津波が来襲した

un grand tsunami s’est abattu

「地震」が主語で frapper という動詞で訳してくる。「津波」でも同じであった。

検索でかなりヒットするが、仏和辞典に語義がないし、プチロベールでもそうである。

悩ましいところであるが、「津波」には使わないでおいた。最善の判断かは不明である。

なお、前者は se produire なども用いられてきた。

おわりに

代表的でわかりやすいものにとどめたが、１冊全体が、機械翻訳を参照しながらの、全面的な再検討であった。

これからの時代、仏作文を担当する教員は大変であるはあるが、機械翻訳の存在を踏まえ、感謝しながら、共存していく体制が必要に思える。

Hors thème

自動翻訳を使ったフランス語文献講読の試み

小松　祐子
KOMATSU Sachiko
お茶の水女子大学
Komatsu.sachiko(at)ocha.ac.jp

自動翻訳機能が精度を高め存在感を増すなか、その利用を前提とした外国語学習・教育のあり方を検討することが急務となっている。そこで本稿では、まずこのテーマに関する先行研究（主に英語教育分野での研究）を参照し、自動翻訳時代の外国語教育の課題を確認する。その後、2021 年度後期に筆者が担当する授業で行った「自動翻訳を使ったフランス語文献講読の試み」と学生アンケート結果を紹介し、フランス語教育の場での自動翻訳の利用について、その有効性や注意すべき点を検討する。

1. 自動翻訳（機械翻訳）の現状

機械翻訳（MT）技術は、現在までに大きく分けて以下の 3 段階の発達を経ている（小田, 2019）。

１）1950 年代～：ルールベース機械翻訳（Rule Based Machine Translation）

各言語の文法をプログラム化し翻訳に使用する。人手と時間がかかる。精度に難あり。

２）1990 年代～：統計的機械翻訳（Statistical Machine Translation）

大量の対訳データを統計処理することによって、翻訳精度が向上した。

３）2010 年代～：ニューラル機械翻訳（Neural Machine Translation）

ディープ・ラーニング（深層学習）を採り入れた AI（人工知能）を用いることによって、翻訳精度が格段に向上した。現在 Google 翻訳や DeepL 翻訳などに用いられている。

MT の実力は、和文英訳においてはすでに TOEIC900 点を持つ人間と同等レベルであると言われている（AI 自動翻訳『みらい翻訳』https://miraitranslate.com/news/313/）。しかし、MT は文脈を考慮した翻訳をすることができず、一部の要素が訳されない現象や、訳語が統一されない現象があることが知られている。小田（2019）は「MT システムの中身はいわばブラックボックスであり、ある出力がなぜ得られるのかわかっていない。」と述べている。また坂西・山田（2020）は「AI 翻訳の癖」として、①訳抜けを起こすことがある、②反対の意味に訳すことがある、③未知の単語の訳を間違える、④曖昧な候補から正解を選べない、の 4 つを挙げ、これらの特徴を知ることが使いこなすための第一歩であるとしている（p.32-33）。

MT は異言語コミュニケーションの契機を創出するという意味においてその存在意義が認められるが、使いこなすためにはリテラシー教育が必要であると考えられる。

2. 自動翻訳（機械翻訳）と外国語教育

2.1. 英語教育分野において

近年、英語教育者のあいだで「with MT 時代の英語教育をどうするか」という問題意識が広がっている。本稿では、とくに田村・山田 (2021)、小田(2019)の 2 件の論文レビューをもとに主な検討ポイントと課題をまとめる。

1）学生と教員の意識

学生のほとんど（97.66%）が MT を日常的に使用し、MT の活用が効果的であると考える学生が多数に上る一方で、MT 使用が学習に良い影響を与えると考える教員は 30%ほどにすぎず、 MT の使用が不正にあたると考える教員も少なくない（Jolley & Maimore, 2015）。

しかし、教員は一律に MT 使用に否定的な訳ではなく、MT の訳出が正しいかどうかの知識を持ち、逆に MT のエラーに気づき修正できる上級学習者であれば、外国語学習において MT が役に立つ可能性があると答える者も半数に上る（54%）（Clifford et al., 2013）。

日本の中学校・高校・大学で英語を教える教員を対象に行われた山田他（2021）による調査では、教員の多くが MT を使いこなす教育の必要や倫理教育の大切さを指摘し、教授法の確立や慎重な対応を求めており、「MT 活用に断固として反対であるという意見はなく、実態、原理、是非などを十分に理解した上で、最適な活用方法を見出したいという考え方が多かった」と報告している。

2）新しい教育の必要性

MT 利用の倫理的問題、学習モチベーションへ与える影響などの問題を含む MT 時代の外国語教育を再考し、学習者が MT を効率的に活用できるようになるためのリテラシー教育を行うべきだとの主張が見られる（Ducar & Schocket, 2018; O'Neil, 2019; Stapleton & Kin, 2019 など）。MT が利用されることを想定したカリキュラムポリシーや倫理指導を導入する教育機関もすでに現れている（Bowker, 2020）。

2000 年前後での MT 利用は、「Bad model」アプローチが中心であったが、最近では翻訳品質の向上により、MT の訳から学びを得る「Good model」アプローチも可能になっている（MT がお手本になりうる）ことが指摘されている（Lee, 2020）。

さらに、ガリー他（2019）は、MT を活用するには、単に原文を入力するのではなく機械の訳出を助けるプリエディット能力が求められることを指摘している。MT は、異言語間の構造・表現形式の違いや文化的背景についての知識があってはじめて有効に活用できると言えよう。

3) 英語教員の危機感と英語教育の方向転換の可能性

浅野（2018）は、現状の実用志向の外国語教育では MT に代替されてしまう可能性があると主張する。山田（2021）も同様に、MT の存在によって実用としての英語教育の限界が再認識されたと述べている。石上（2019）は、スキル重視ではなく、知的訓練としての外国語学習、ことばと文化・社会のモデルとしての外国語学習に新たな教育の意義を見出そうとしている。英語教員の危機感が理解されるとともに、英語教育が実用志向から教養志向へとシフトする（第二外国語が現在置かれている立場に近づく）可能性が見られることが興味深い。

2.2. フランスおよび FLE での事例

フランスや FLE 分野での先行研究は少ないが、Mazet & Mikic (2016)が、フランスとセルビアの高校生を対象に調査・実践を行っている。両国の生徒たちはいずれも、翻訳の使い方の指導を受けたことがなく、MT の利用頻度傾向はほぼ同じで、フランスの高校生の 97%、セルビアの 83%が教室外の学習で MT を使っている。指導を受けていないツールを、一人で使っているということが問題視される。学習者がオンライン翻訳を大量に使用している以上、単に「禁止」

することはできず、たとえ禁止をしても効果はないだろう。したがって、適切なトレーニングツールの開発が急務である。そこで Mazet & Mikic (2016)は、B1 レベルの高校生らに、翻訳という概念について考えさせるとともに、MT を使うための指導を行っている。文学テキスト(『カルメン』）をもとに、原文と訳文を比較観察することにより、文章を深く理解する時間をとった。その結果、生徒たちは翻訳を最適化する作業には、自分で翻訳するよりも時間と労力がかかり、またその外国語の能力がすでに高いことが必要であると理解したと言う。

2.3. 学習者の MT 利用

学習者は主に以下の 4 種の活動において MT を外国語学習に利用していると考えられる。1) 語彙確認（辞書としての利用）、2) リーディング補助、3) ライティング補助、4）発音確認。

外国語自律学習における MT の有用性について調査した Niño（2020）は、学習者に 4 技能それぞれに関わる MT を使った学習タスクを行ってもらったのち、その有用性についてアンケートを行った。リスニングとスピーキングでは MT の有用性は認められなかったのに対し、リーディングとライティングについては、多くの学習者（それぞれ 75.6%と 73.5%）が MT は役に立つと回答した。

非英語専攻の日本の大学生に対してアンケートを行った小田（2019）によれば、英語学習時の MT 使用について、「禁止せずに使い方のコツを知って使うべき」と考える学生が 74.4%と多数を占め、学習者の MT 活用に対するモチベーションが高まっていることがうかがえる。

3. 2021 年度後期授業での実践：MT を使ったフランス語文献講読の試み

2021 年度後期に筆者が担当する授業内で MT を使ったフランス語文献講読を試みた。この授業は仏語圏言語文化主プログラム 2～4 年生対象の専門科目「仏語圏言語文化論 IV」（履修者 18 名）で、2021 年度のこの授業ではカナダにおけるフランス語教育（主にイマージョン教育について）を扱った。授業内に読んだいくつかの専門文献のうち 1 件（Pellerin, M., 2008, « La situation de l’enseignement du français par immersion précoce au Canada », *Études de linguistique appliquée*, no.151, 305-314）を自動翻訳機能を用いて読み、原文と比較することとした。

授業前に原文ファイルと DeepL で全文翻訳したファイルとを学生に配布した。学生は 2－3 人のグループで 1 セクションを担当し、授業までに原文と翻訳文を読み合わせ、担当セクションの内容概要、自動翻訳の問題点、論文の内容に関するコメントなどをパワーポイントにまとめたうえで、授業内に発表した。

学生により指摘された自動翻訳の問題には、以下のようなものがあった。

1) 不適切な訳語 : 専門用語を中心に不適切な訳語が目立った。たとえば la langue majoritaire（多数派言語）が「第一言語」、les élèves anglophones（英語を母語とする生徒たち）が「英語圏の生徒」、immersion précoce（早期イマ―ジョン）が「初期のイマ―ジョン」、habiletés orales（口頭能力）が「口腔機能」、un bain d’input compréhensible（理解可能な集中的インプット）が「理解可能な入力の風呂」のように不正確に訳されている例が多数指摘された。

2) 誤訳 : 誤った理解を招く恐れのある訳が複数見つかった。たとえば Safty a présenté un article... は「記事を紹介している」と訳されていたが、Safty 論文は参考文献に挙がっており Safty が著者であることが明らかであるため「論文を発表している」と訳すべきである。他にも beaucoup plus élevé（はるかに高い）が「有意に高い」、Les chercheurs sont tous d’accord quant au …（研究者全員が～に関して同意している）が「研究者の間では～という意見がある」、la perspective des nouvelles pédagogies de l’enseignement par immersion（イマ―ジョン教育の新しい教育法の展望）

が「新しいテクノロジーの観点」と訳されるなどの不適切な個所が見つかった。
3) 訳抜け：単語の一部が訳されていないところがあった。たとえば、les différentes provinces du Canada（カナダ諸州）が単に「カナダ」とされていた。
4) 原文の同じ個所が二回繰り返して訳されている。訳文の単語は所々変わっている。
5) 原文にない訳が混じっている（一文まるまる原文にない訳文が挿入されている箇所もあり）。
6) 訳文の語順がわかりにくい。長い文をすべて訳し上げている（初心者の訳のよう）。

スペースの都合により 4)～6) については例を省略する。1)～3) について挙げた例もごく一部であり、実際には 1 段落につき平均 5－6 件の訳の問題が学生により指摘された。とくに専門性の高い文献を扱ううえでの用語や表現の正確さについて、MT の限界が確認された。しかし、フランス語文献の大意を自動翻訳により把握したうえで、原文との比較により意味を吟味し、内容理解を深めることができることに、MT の有用性が認められるだろう。

4. 学生アンケートの結果

この試みに関する学生の意見や感想を詳細に把握するため、アンケートへの回答を依頼した。ただし任意回答としたため回答者は 13 名に留まった。

4.1. 学生の MT 利用実態

学生は 1 名を除き、普段から自動翻訳を使用しているが、その信頼性については、「信頼できる」1 名、「どちらとも言えない」9 名、「信頼できない」3 名と多くが懐疑的であった。

「普段、どんなときに使っているか？」という質問への自由回答からは、ほとんどの学生が、外国語文献や WEB ページなどの長文の大意を素早く理解するために使用していることがわかった。またフランス語学習においても、自分でわからないところや自信のない文を自動翻訳で確認するという回答が複数見られ、発音の確認のために使用する者も 1 名あった。さらに未習外国語で趣味のサイトを見る際などに多用するという回答もあった。

「過去に自動翻訳を使って良いと思ったこと」として挙げられたのは「素早く大意をつかめる」が圧倒的に多かった。「全く知らない言語でもある程度意味がわかる」、「カメラで読み込んでその場で訳してくれるアプリなどがあるので使いやすい」といった回答もあった。また外国語学習での活用に関する回答も見られた。「発音機能を読み上げの速度を変えて活用している」、「自分の書いた仏文を自動翻訳してみて通じるかどうかをチェックする」、「文脈とはニュアンスの異なる単語を使っていたときに間違いに気づけた」、「自分が知らなかった表現を自動翻訳によって学べた」、「難解な文章を翻訳機の力を借りて読めた」など、その効果を感じていることがわかる。

逆に「過去に自動翻訳を使って困ったこと、悪かったこと」としては、不自然・不正確・誤訳に関する指摘が多かった。「たまに明らかな誤訳があるが、知らない言語の場合その訳があっているのか間違っているのか判断できない」という信頼性の問題を挙げる学生もあった。「自動翻訳が、私の言いたいことをくみ取ってくれなくて、おかしな文章を提示されてしまった」、「流行り言葉やわからない言葉は変に訳されり、全く訳されなかったりした」、「敬語をどのように扱えばよいかがわからなかった」のような、プリエディットに関すると考えられる問題やエラーに出会った者が少なくないことがわかった。

4.2. 授業で行った MT 利用の試みに関する学生の意見

授業での試みをもとに自動翻訳の有効性を問う質問には 10 名が「有効」と回答し（「どちら

とも言えない」が 3 名)、好意的意見が多かったが、「今後も使いたいか」については懐疑派が増え、「そう思う」8 名、「どちらとも言えない」4 名、「そう思わない」1 名であった。

「授業で気が付いたこと」についての自由記述回答では、「ある程度の有効性が確認された」とする者が多かったが、ほぼすべての回答に「注意が必要」という留保がつけられていた。訳抜けや不自然さが目立ったとの指摘があり、「自動翻訳に頼りすぎず自分で確認が必要」、「参考程度にとどめるべき」、「使うべき場面を心得る」との意見が見られた。

以下に学生の生の声をいくつか引用したい。「良い面と悪い面の双方を感じました。私は自動翻訳を使ったことが初めてだったため、その精度に驚きました。単語の流れを汲んだ意訳がなされ、とても自然な日本語になっていました。しかしその一方で誤訳や意訳しすぎた文章すらも自然に見えてしまうため、使用者が間違いに気づけない危険があると感じます。」「文献に対する知識がゼロの状態だと翻訳が間違っていても気付けないので、危険だと感じました。」「訳の正確さを確認したり、さらに良い訳がないかを考えたりするためには自動翻訳がなくてもある程度文献を理解できる力が求められ、どんなに自動翻訳が発達しても言語を学ぶ必要性はなくならないのではないかと感じます。」「自動翻訳がまだ完全ではないということは、結果的に、いまのわたしたちが外国語を勉強する意味がまだそこに見出されているということで、機械に負けないように AI より一歩先の外国語の勉強を心がけたいと思います。」

このように学生は冷静に MT の限界を見極め、MT とうまく付き合う方法を考えていることがわかる。また AI の台頭にかかわらず外国語学習の意義を認めていることが確認された。

5. まとめとして

本稿では、主に英語教育分野における先行研究を参照し、また実際に授業内で MT 翻訳文を精査する実践を行うことにより、MT 技術が外国語学習・教育に与える課題を確認した。MT は日々進歩を遂げており、教員はその現状を知ったうえで、必要な外国語の教育を行うことが求められるだろう。MT はすでに実用に耐えうる精度にまで進化しているが、完全に信頼できるものではなく、学生も多くがそれを認識している。技術を自ら制御できるような、外国語能力と判断力、倫理観を育成することが大切である。また人間の力（コミュニケーション能力）や文化がもつ重要性を再確認することも必須であり、言語教育の目標の再考が迫られていると言えよう。

MT を前提とした外国語学習・教育のあり方については今後さらに詳細な検討・考察が求められるが、なかでも言語文化多様性（フランコフォニー）への対応、授業目標に合わせた対応（文法・語彙・読解力などを重視する授業とコミュニケーションやタスクを重視する授業とでは MT の取り入れ方は異なるだろう）などの検討が必要であることを指摘しておきたい。

参考文献

＊本文中に引用したすべての文献レファレンスを掲載する紙面の余裕がないため、以下では小田 (2019)および田村・山田 (2021)に挙がっている文献を省略する。

小田登志子 (2019).「MT と共存する外国語学習活動とは」,『東京経済大学人文自然科学論集』145, 3-27.

坂西優・山田優 (2020).『自動翻訳大全』, 三才ブックス.

田村颯登・山田優 (2021). 「外国語教育現場における機械翻訳の使用に関する実態調査：先行研究レビュー」, *MITIS Journal* 2 (1), 55-66.

Mazet, F. & Mikic, J. (2016). « Traducteurs automatiques et apprentissage des langues », *Les langues modernes*, 110 (2), 66-73.

Hors thème

教室と現実の世界をつなぐために /

Pour relier la classe au monde réel

熊野　真規子
KUMANO Makiko
弘前大学
kumano(at)hirosaki-u.ac.jp

「弘前×フランス」プロジェクトの実践でまち（実社会）を学びの場とした学生たちの活動を長年見てきた結果、教室（通常の外国語クラス）における「アクティブ」とは何かということが、長引くコロナ禍の状況でより気になるようになった。予定していた留学が叶わない、交換留学生も身近にいない、回線状況安定のためにカメラ・オフだったりするオンライン授業、オンデマンド授業の状況で、学習者は（とりわけ学んでいる外国語・外国文化に触れる機会のほとんどない地方の学習者らは）学んでいることばとつながっているはずの現実世界の手触りをどのように得るのだろうか。

これまで報告してきたプロジェクトとは異なる実践報告を本稿では行うが、他文化や新たな視点を経由して足下にある文化に気づくボトムアップ型教育の理念は、これまでのプロジェクト活動と重なり合うものである。授業進行を刷新した「地域と世界をつなぐ」のうち、教室活動が中心となったものをまず紹介し、次にアトリエで発表したフランス語クラスでの試行事例を報告し、まとめたい。

2021 年度「地域と世界をつなぐ」の教室授業

前号で触れたように、サービスラーニング、ジェネリックスキル、グローカル市民育成など地方大学ならではの使命を盛り込み半期ずつのグレード制 2 年で回してきた授業プログラムは 2020 年度で終了した。今の学生が負担を感じる部分（助成金・協賛金の獲得など実社会に揉まれる実践、上級生からの引継ぎを受けスキルを継承するような実践）を、教員が OB・街のオトナの協力を得ながら枠組みを準備し、学生はコンテンツの企画と実践に集中するよう、時間的ゆとりを重視する方向に転換した。それは、学生主体の課外活動としてカウントしなかったイベント企画準備に要する時間、取材当日・イベント当日に拘束される時間も含めて、15 回の授業、すなわち 1 単位あたり 45 時間の学修単位認定におさまるようにすること、また、従来も半期単位で履修するプログラムだったが、どの学期からでも履修開始しやすいようにすることを、学部から求められたことによる。

2 年生向けの「地域と世界をつなぐ」IA・IB ではイベント的なものを排し、授業の具体的目標としてシラバスで示したのは「地域言語･文化をきっかけとして外国語･外国語文化にアプローチする方法を身につけること」と「外国語･外国文化を切り口として地域文化を再考する視

2021.04.16 **フランス語・文化と地域のつながりを知る①**
学生の取り組んだ過去の事例:2013年度-2014年度

1）新規参加者による自己紹介（Moi,c'est名前. Je suis de 出身地. 学習言語）
2）弘大フランス語HP「弘前×フランス」プロジェクトページへのアクセスの仕方
3）印刷/発行物（PDF版）
＞2013年度印刷/発行物および2014年度印刷/発行物のページを参照
リーフレット発行と「弘前直送便」selectionについて簡単な解説
4）「まちなか」企画報告（アンケート集計結果）
＞2014.9.28実施「Fête Française à Hirosaki～フランス日和」
2日目：「Ciste シスト」PDF版参照
5）インタビュー・取材記事
＞「くろいシスト」-人との繋がりが生まれる宝探し-参照
6）土手町で2014.9.28に実施されたシストの資料コピー配布
フランスのサイトhttp://www.cistes.net/にアクセスし、経緯などの簡単な解説
7）後半40分
個人ワーク：シストについて検索 → グループワークでまとめ →全体に報告

2021.04.23 **フランス語・文化と地域のつながりを知る②**
学生の取り組んだ過去の事例:2014年度/2015年度

1） 冒頭：資料等配布（→備考欄）
2） ◎今回テーマ：「シードル、シードル文化/りんご文化」以下を紹介・解説
・弘大フランス語HP＞プロジェクトページ＞印刷・発行物(PDF版)－2014年度
＞Tu sais, j'ai trouvé! 第２号中面記事
「リンゴ畑にたたずむ工房 シードル工房 kimori」
・プロジェクトちらし表面「弘前シードル文化」ツアー*最下段中央
・プロジェクトちらし表面「海外PBLブープロンでの取材」*最下段左
・フランス直送便(上記海外PBLの取材により発行)
＋「弘前シードル文化」ツアーについて
FBのphotoアルバムを活用しながらツアー詳細の紹介

3）個人ワーク30分：
・弘大フランス語HP＞プロジェクトページ＞インタビュー・取材記事（最下段）
「木守り―りんごの木の将来を考える人たちのお話」を読む →
「フランス直送便」の「ブープロンってどんなところ？」（表紙および中面）を読む
活動記録用紙に 興味深い点、気になる点、質問・コメントなどを書き留める
4）「フランス直送便」のブープロン関連について文化解説etc.

2021.05.07 **地域言語・文化とフランス(語)文化を比較する①**
passage/まちあるきを目前にして

スライド：passage/まちあるきを目前にして
1）passageの読み方、フランス語の意味（通り抜け、小径、通路）＜動詞passer
2）Cour du commerce Saint-Andréについて
・個人史的に：passageとの最初の出会い、
抜け道としての自身にとっての価値とタイムスリップ（時間軸散歩）
・Carte（地図）上の確認と構造
・個人ブログURLなど紹介/検索ワード
3）Passages couverts パサージュ・クヴェールとしてのpassageについて
4）比較の視点など
・パレ・ロワイヤル・ギャラリー/黒石こみせ
・青森市新町「パサージュ広場」？
・地域の通り抜け文化の体験など（次回弘前中心市街地まちあるき）
5）16:45頃～ 個人ワーク
passages couverts URLのリストめぐり or キーワード検索（passageなど）
17:15頃～ 考えたことなどのコメント、出身地と passage

点を身につけること」、ジェネリックスキル的目標としては「チームとして協働する力」と「自己評価の習慣」である。

前年度まで IA の中心活動であった取材・編集活動については、後期の IB 半期をかけて取り組むこととし、IA には後期 IB への橋渡しとして、最終 2 回に外部講師による「取材入門」の講義のみ導入している[1]。

脚注 1 に示すように、IA の授業では、フランスの文化と地域とのつながりを知ることに 6 回の時間をかけた。左上・左中の授業内容例が示すように、それらを「弘前×フランス」プロジェクトの過去の学生活動の成果物、HP 上のアンケート集計結果・記事などの閲覧を中心に構成したこと、左下の例のように、学生の「気づき」に効果の高い「まちあるき」の目前に、教室で« passage »についての講義とワークによる比較文化的視点を用意したこと、自文化（地域あるいは日本）と他文化の比較がテーマのプレゼン発表をチーム協働の期末課題にしたことなど、大半を刷新した。

プレゼン発表は、第 1 班 3 名**「フランスの食文化」**：フランスの食習慣・マナー＋フランスの食習慣のいろいろ／フランスの食器事情（環境問題・水道代比較などにも言及）／フランスの調理器具（モヴィエルの銅鍋・fleamarket、クイズによるパイバードの紹介）、第 2 班 2 名**「スポーツと祭典」**： 柔道（競

[1] 参考として最終的に実施された「地域と世界をつなぐ」IA 進行を以下に貼り付ける。IIA 履修生が中国人留学生ひとりであったことから本人の承諾を得て IA と合同で実施することになり一部に IIA のプログラムを組み込んだり、大学の感染状況による緊急休講・オンラインへの切り替えなどがあり、年度初めのシラバスとは部分的に異なる進行となっている。
第 1 回　ガイダンス、アイスブレイク（自己紹介）4/9
第 2 回　フランス（語）文化と地域のつながりを知る① 4/16
第 3 回　フランス（語）文化と地域のつながりを知る② 4/23
第 4 回　地域言語･文化とフランス（語）文化を比較する① 5/7
第 5 回　フランス（語）文化と地域のつながりを知る③ 5/21
第 6 回　フランス（語）文化と地域のつながりを知る④ 5/28
第 7 回　まちあるき入門（フィールドワーク）と視点の発見 ※講師：坂本崇氏 6/4
第 8 回　フランス（語）文化と地域のつながりを知る⑤ 6/11
第 9 回　フランス（語）文化と地域のつながりを知る⑥ 6/18
第 10 回　地域言語･文化とフランス(語)文化を比較する② チーム分け 6/25
第 11 回　地域言語･文化とフランス(語)文化を比較する③ GW（協働作業）7/2*
第 12 回　IIA 広報入門※講師：工藤健氏＋地域言語･文化とフランス（語）文化を比較する④ GW 7/9*
第 13 回　IIA 地域文化発信について※永井温子氏＋地域言語･文化とフランス（語）文化を比較する④ GW 7/16
第 14 回　地域言語･文化とフランス（語）文化を比較する⑤ プレゼン発表 7/23
第 15 回　取材入門①（予定）※講師：工藤健氏 7/30*
第 16 回　取材入門②（予定）※講師：工藤健氏 8/6*

技スタイルと国民性、指導者資格免許制度比較）／ラグビー（競技人口、日仏共通の強み「スクラム」）、フランス発祥の独特なスポーツ（ラグビーゴルフ、パルクール、ペタンク〕／祭典（ツールドフランス、メドックマラソン、日本とフランスのお酒の祭り（ボルドーワイン祭り、にいがた酒の陣：共通点や交流について）、

第 3 班 3 名**「フランスと日本の食と文化」：** 日本とフランスの菓子（菓子の美と歴史の比較、フランスと日本の菓子の融合例紹介／フランスと日本のカフェ文化（カフェの歴史、両国民にとってのカフェ／フランスと日本のデザートの違い（なぜフランスでデザートが重要視されるかを料理全体の味付け・調味料の違いなどから考察）、第 4 班 4 名**「弘前とボルドーの歴史・その他」：** 弘前とフランスのマンホール事情（デザイン比較）／ボルドーと弘前の対比：歴史と町の構造／弘前（青森）・ボルドーの交通事情／弘前のフランススタイル洋風建築）というように、想像以上に多様であった。精神的文化面の紹介・考察を伴うものも多く、講義形式であれば授業回数を要するテーマを、１回で互いに刺激し合う形になった[2]。

IB（後期）は前期 IA の最後を「取材入門」で終えたことによる目論見ははずれ、IA からの継続履修は 2 名、新規履修が 2 名という結果になった。アイスブレイクでの前期 IA のプレゼン内容に刺激を受けた新規生の興味と、IA でのプレゼンをきっかけに自文化と他文化の比較考察に興味が高まった継続生の思いが一致し、半期の取材活動は当初イメージしていた地域での取材活動ではなく、**「給食・食育」**関係と**「温泉・入浴事情」**関係の 2 テーマ 2 チームによる下調べとインタビュー活動になった[3]。IA・IB ともに対面授業で開始したが、感染状況に応じて急な休講措置やオンラインへの切り替えが含まれ、特に IB についてはインタビュー後の編集の時期がすべてオンラインになり学期末を迎えたことの影響か、一般読者を想定できていない講義の期末レポートのような仕上がり、WEB 記事で読むには長すぎる原稿となったため、WEB への成果公開については活動継続中である[4]。

フランス語クラスでの試行事例

本節では、RPK2022 アトリエで紹介したフランス語クラスでの試行事例 2 例を報告する。

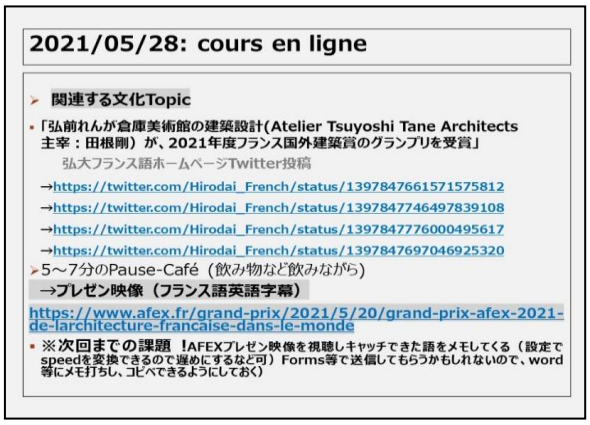
いずれの事例もシラバス公開当初から計画していたものではなく、対面・オンラインの切り替え、留学生の来日中止など 2020 年度同様に右往左往することになった感染状況のなかで生じた問題意識[5]から、プロジェクトの授業のように「自分たちの学びが現実の世界とつながるよ

[2] プレゼン発表の評価は、参加者 12 名が班ごとにルーブリックによる相互評価を行ったが、事前に「相互評価の意義」とは何かを確認した上で取り組んだことにより、特に自由筆記のコメントが充実した。相互評価の項目ごとの集計結果と総合評価、自由コメントは評価者名を伏せた形で班ごとに紙面でフィードバックし振り返りの参考にしてもらった。

[3] フランス人と結婚しボルドーに滞在している「弘前×フランス」プロジェクト OG のカップル、およびフランス人と結婚しパリ在住 30 年以上の友人女性の協力を得てオンライン・インタビュー、それを補う形で弘前市近郊に住むフランス人男性と対面インタビュー（いずれも 12 月実施）

[4] IB の学修としての評価は、学期末までの協働活動・取り組みを対象に実施済み。リフレクションを授業期間内に行うことができなかったため、教員からはリフレクションを導く自由筆記タイプの質問を提供、また外部講師の協力と呼びかけで 4 月はじめにラフな振り返りの会を教室外で実施し、OB の支援を受けながらスピンオフ活動として WEB 記事への投稿形態の工夫と修正を行っていくことになった。時間をかけた下調べの情報と現実のインタビュー結果のギャップに悩んだことが、全員の苦労した点でもあり、学びであったことが振り返りから明らかになっている。本稿が発行される時期には公開されている見込みのため、取材活動の成果公開も含まれる新規 HP の URL を示しておく。https://hirofrench.com/

[5] 問題意識：大学がトップダウンで決断した英語重点化（2016 年度）以降、多言語系授業コマ数や人員不補充により授業のバリエーションも減っており、本学のフランス語のネイティブによる授業については、会話表現に特化されている。「話せるようになりたい」「会話に興味がある」という学生はあいかわらず多く、ネイティブのクラスの方が履修生も常に多い。テーマとなっている表現を使う練習・グループワークは私のクラスでも現実に即して行うが、「会話に興味がある」と言いながら最適のリアルなタイミングで復習あるいは応用すると、表現は使えても、会話によって相手から得られていた情報は残っていない。とすれば、外国語で会話することが自己目的化している場が教室。教室でのアクティブはごっこ遊びなのか。フランス語の表現は忘れても相手についての情報を記憶していること、そのいずれが現実の世界とつながっているのか。



うに」導けないものだろうかと試行したものである。

試行事例①は、学部専門課程として実施される多言語実習枠の前期フランス語授業で[6]、急遽オンライン授業に切り替わった 2 週間の進行例である。オンラインならではの利点を生かしつつ学習テーマを深めること、教室と現実をつなぐことを意識している。

普段同様に Dialogue のレペティション・シャードーイング後、5/21（左上）は、大学協定校（ボルドー・モンテーニュ大学）紹介→過去のプロジェクトで学生が現地取材し発行した『フランス直送便 vol.3』[7]の LA CITE DU VIN 関連記事の紹介→LA CITE DU VIN 公式サイトへの誘導→LA CITE DU VIN の文化的解説→サイト内の document authentique を活用した学習課の表現・文法テーマ練習（→休憩→）サイト内の document authentique を活用した応用作文（翌週の「地域とフランスとのつながり」の文化解説につなげる前振りとして）の順に進行した。休憩では、LA CITE DU VIN 所在地アドレスを検索の上、ストリートビュー機能を使って散策してみることを勧めた。休憩後には、休憩前に練習した交通手段のうち、Tramway の線路と停留所、ガロンヌ川シャトル船 BatCub BAT 3 船着場、共有自転車システム Stations VCub のステーションをストリートビュー上でいっしょに確認しながら文化解説を加えた。

5/28（左下）は、前週の弘前れんが倉庫美術館（H-moca）を材料にした応用作文を答え合わせした後、関連する文化トピックである H-moca 建築設計のフランス国外建築賞受賞の新着ニュースを活用し、弘大フランス語 HP の Twitter 経由で過去のプロジェクト学生活動による建築家　田根剛氏インタビュー記事および美術館リノベーション前の関連記事に導き、地域とフランスとのつながりを補足説明した。休憩では 5 分ほどの AFEX プレゼン映像（フランス語による H-moca に関わる弘前の歴史紹介と建築コンセプトなど）を飲み物など飲んでもらいながらリラックスして視聴してもらい、さらに地域文化およびフランス語への sensibilisation として、次回までの課題（プレゼン映像の speed を遅めにするなどし、キャッチできた語をメモしてくる課題）に活用した。後半は、LA CITE DU VIN のサイトを部分的に活用しながら、5/21 の復習・関連する文法バリエーションの練習を行い、学習課のまとめをしてしめくくった。

試行事例②は、教養課程フランス語初級の後期授業である。やはり当初から計画していたものではなく、前節の「地域と世界をつなぐ」IB 授業の対面インタビューのため近郊在住のフランス人 T さんが来学してくれ、インタビュー後のフランス語クラスへの顔出しも快諾してくれたことで実現したサプライズの短時間交流である。T さんのフランス語での自己紹介から始まり、tutoyer でいいよとのことだったので、フランス語で簡単に名乗り挨拶してから、何でもよ

6 本来は教養課程のフランス語単位を修得後に展開される初中級レベルであるが、コロナ禍で前年度後期に履修させることができなかった教養課程初級後半の学習内容をカバーする必要があり、同時に、半期遅れでフランス語を学びはじめた上級生、単位未修の過年度生も数名受講しており、専門の実習らしい教養課程以上の興味を刺激する必要もあった。

7 https://hirofrench.com/archive/pdf/20170911_1.pdf

いのでひとりひとつ T さんに質問することにしてみた。受講生 8 名の質問を順に記すと、Tu aimes les pommes ? / Qu'est-ce que tu aimes comme cuisine japonaise ? / Qu'est-ce que tu prends au petit déjeuner ? / Tu as déjà été à Hokkaido ? / En général, tu te lèves à quelle heure ? / Tu es sportif ? / Tu fais du ski ? / Tu as quel âge ? / である。当日の学習課のテーマに囚われない期待以上に多様な質問だったが、その質問に対する T さんの答えが実に生き生きとしたものになった[8]。地域にとってなじみ深いりんご畑 verger de pommes、朝寝坊 faire la grasse matinée など学生にとっては初めての語彙、教科書どおりには返答されない朝食・昼食抜き・朝寝坊、とりわけ最高にクラスが和んだ sportif ?に対する Je suis le champion de la sieste.（お腹を示しながら）など。北海道出身の学生は、北海道に行ったことがあるかを Comment on dit ～ en français?で導きだし、未習の複合過去のしくみを自然な形で大雑把に知らせる機会にもなった。クラスが驚いた「カレーが一番好き」については、日本食のカレー人気は特に 40 代以下に多いこと、併せてお好み焼きや照り焼き人気など文化的側面にも教員から紹介するきっかけになった。

以上すべてで 20 分ほど、残りの時間は通常どおりに授業を進行した。授業後の学生らは、T さんとの会話について「楽しかった」と口々に感想を述べた。ネイティブ教員との会話との違いを尋ねると、ネイティブといえども「先生は先生だから」と答えたことは印象深い[9]。学生が告知を受けたように、T さんは夏季には大学から遠くない朝市にキッチンカーで出店するフランス人で、早起きをすれば会いに行ける先生でも留学生でもない一般人である。

他者・他文化を知るためのことば、他文化をとおして自文化をとらえ直す視点

フランスは憧れのブランディングが上手い国の一つである。「弘前×フランス」プロジェクトに参加する学生から最初に出てくる提案は、これまでも「おしゃれなフランス」や「高級イメージの食文化」にまつわるものが大半であった。同プロジェクトは、まずは「おフランス」からの脱却、同じ地平の他の文化として意識する価値観・視点を学生と市民に気づいてもらう活動からスタートし、徐々にフランスという他文化をとおして自文化をとらえ直す視点の獲得をめざしてきた。2021 年度からは同プロジェクトを基盤に、自文化をとおして他文化を知る・捉え直す視点の獲得をめざしている[10]。

フランスの現実を足下から発見するプロジェクトは、前節の事例で示したように通常のフランス語のクラスでも実践できた。また、教室外の身近な現実との接触がモチベーションの新たな風を運ぶ可能性も感じさせた。紙面の都合でアンケート詳細に触れられなかったが、sensibilisation の活動として想像以上に効果を示した「地域と世界をつなぐ」IA・IB 履修生の取り組みからは、さらに、何が学生にとって身近な現実や入口になりうるかのヒントも読み取れるのではないだろうか。

---

[8] Bien sûr, j'aime beaucoup les pommes. Je travaille dans un verger de pommes. / Premièrement, j'adore le curry ! …et deuxièmement les sushi. /「朝も昼も食べなかった」「朝寝坊する」Je fais la grasse matinée. / Je ne suis jamais allé à Hokkaido, mais je veux y aller parce que j'aime la neige. / Je suis le champion de la sieste. / Tu me donnes quel âge ? /

[9] コロナ禍以前、授業時に留学生をゲストにすることもあったが、教室外はともかく、教室内に招かれた留学生は自ずと学習内容を意識したサポートに徹することが多い。「教室は教室だから」とも言えるのだろう。

[10] 本稿では割愛した 2021 年度「地域と世界をつなぐ」IIB は、科研課題番号 20K03090 の交流実験を兼ねていた。地域に目覚めた学生を他の地域の学生と交流させる試み（オンラインに変更）は「地域」に限定したものだが、この延長線上に現実のフランス（あるいは他の地域・国）への「気づき」が来ることを期待している。

Hors thème

持続可能な「フランス語カフェ」運営のためには どのようにすれば良いか

近江屋　志穂
OMIYA Shiho
法政大学
s_omiya(at)hosei.ac.jp

田中　美海
TANAKA Minami
法政大学法学部 4 年
minami.tanaka.8j(at)stu.hosei.ac.jp

1. はじめに

フランス語学習者の多くは、学んだ語彙や表現を使ってネイティブ話者と会話してみたい、アウトプット力を高めたい、と考えている。そして教員側は、学習者のモティベーションの維持・向上のためにも、そのような機会を提供したいと願っている。しかし授業内でそれを行うのは、時間的に困難である。そこで法政大学では、学生と教員が協力し、授業外で学習者にフランス語の練習の機会を提供する「フランス語カフェ」という活動を、およそ 4 年間に渡って実施してきた[1]。

本稿では、まず、「フランス語カフェ」の概要を述べる。次に、2021 年度の活動の中で最も時間と労力をかけて実施したディスカッション・コンペについて、その実施方法と内容を紹介する。最後に、こうした活動を持続可能とするために必要な事柄とは何かを考察する。

2. 「フランス語カフェ」概要

カフェの活動頻度は週 1 時間から 2 時間であり、年間を通して定期的に活動を実施した。コロナ禍に見舞われた 2020 年度と 2021 年度は、すべてオンラインによる活動となった。参加者は、主にフランス語を初修外国語として学ぶ学習者である。

活動の宣伝は、ポスターの作成、学内の電子掲示板と学習支援システムの利用の他、公式ラインの開設によって行った。SNS では毎回写真つきで次回カフェの日時を通知した。さらに説明会を Zoom で開いた。

具体的な活動内容は、アウトプットの練習、仏検の二次試験対策、長期休暇中の集中講座、クリスマス会やガレット・デ・ロワなどのイベント、留学生との交流会、映画鑑賞会、フランス映画に関する講演会などである。アウトプットの練習としては、漫画のセリフ[2]や日めくりカ

[1] 当初は有志の学生の集まりであったが、2019 年度に教員が大学の「ラーニング・サポーター制度」に応募し、採択された。それによって「カフェ」は大学の公式の活動と認められ、リーダーの学生への報酬（時給 1200 円）の支払いが可能となった。法政大学市ヶ谷キャンパスでは、フランス語の他に、ドイツ語とロシア語がこの制度を利用し、「カフェ」を実施している。尚、「ラーニング・サポーター制度」とは、サポーターの学生が他の学生の学習をサポートするという趣旨で作られた制度であり、学生が主体となって実施する活動に予算が割り当てられる。

[2] 教材として利用した漫画は次の通り。原作水木杏子、いがらしゆみこ『キャンディ・キャンディ』第 4 巻、

レンダー[3]をフランス語に訳す、四コマ漫画[4]をフランス語で説明する、「三文日記[5]」を書く、といったことを行った。手探りで様々なアクティビティを試みた結果、2021 年度の活動内容は、Zoom のブレイクアウトルームを利用したフランス人留学生との語学交換、およびディスカッション[6]の二本立てに落ち着いた。夏季休暇中には、オンラインによりディスカッション・コンペを企画・実施した。

3. ディスカッション・コンペ

ディスカッション・コンペとはグループ対抗の討論大会である。このイベントは準備セッションとコンペ本番から構成されており、合計 10 時間を要した。テーマを「大学教育において必修科目としての第二外国語は必要か」に定め[7]、合計 4 回の準備セッションでは、企画者が論理的な主張の構成方法や正しい発音の仕方について指導を行い、コンペ本番では、ネイティブ・スピーカーを含む審査員に勝敗を決してもらった。

3. 1. 企画のきっかけ

我々がこのイベントを企画したきっかけは、ドキュメンタリー映画の « À voix haute »である。この映画はフランスで 2017 年に公開されており、その舞台はパリ郊外に位置するサン＝ドニ大学である。この大学では毎年弁論大会が開催されており、参加する学生たちは、弁護士やボイス・トレーナーなど言葉のエキスパートの指導を受けながら大会優勝を目指す。

フランス語カフェの実施 3 年目を迎え、定期的かつ持続的に開催できるイベントを模索していた我々にとって、サン＝ドニ大学の取り組みは非常に興味深かったのである。また、弁論大会の指導者たちが、口頭表現力は、個人が生まれ持った性格・能力に関わらず、教育と訓練によって誰もが身につけることができると力説していることも[8]、我々を大いに勇気づけた。ただし「フランス語でディスカッションをしたい」という参加者の要望を取り入れ、映画のスピーチ大会をディスカッション大会の形式に置きかえて実施することになった。また、全行程をオンラインで実施せざるをえないこと、外部の専門家に指導を依頼することは現実的に難しいことを考慮し、アクティビティを独自に再構成した。

3. 2. 実施目的

ディスカッション・コンペの実施目的は次の三項目である。①弁証法による議論の展開方法を学んでもらうことで、参加者のアウトプット力を向上させること。ここで言うアウトプット力とは、書く力と話す力の両方を指す。②弁証法の概要を理解してもらうことで、参加者の「異文化体験」を促すこと。③夏季休暇中の参加者の学習意欲・語学力低下を防ぐとともに、このイベントへの参加を新学期以降のカフェへの参加意欲につなげること。

3. 3. 準備セッション

多くの日本人学生は弁証法に馴染みがないため、我々は主張構成方法の基本習得を優先し、

講談社、1975 年. *Candy Candy*, n°4, Collection BD livres junior, 1993.

[3] 瀬戸内寂聴『日めくり暦』2019 年版を利用した。

[4] 長谷川町子『サザエさん』第 7 巻（朝日出版社、1995 年）を利用した。

[5] 自分で撮った写真を 3 つのフランス語の文章で説明するというもの。ネイティブチェックを受けた文章はカフェのインスタグラムにアップしている。

[6] 初めにテーマを説明し、語彙を学習し、自分はどう思うかを型に従って表現する。扱ったテーマは「フランスのコロナ対策」「国家緊急権」「ひきこもり」など。その他、気になった新聞記事についてフランス語で話すということを試みた。参加者には事前の準備を求めた。

[7] テーマは、参加学生の話し合いと投票により選ばれた。

[8] 彼らはこの点を繰り返し強調している。口頭表現力は社会的格差是正の原動力となるとも主張している。

参加者には簡略化した弁証法[9]を解説した。我々企画者の解釈を通し、参加者に説明した弁証法の特徴および弁証法的プランの立て方は、以下の通りである。

弁証法は「正」「反」「合」の三要素で構成され、その特徴は二つある。一つ目は、賛成あるいは反対というように、どちらかの立場を取ることを要求する問いに論理的に答える際、効果を発揮するということである。二つ目の特徴は、自己の視点と対立する視点をふまえ、二つの主張の対立を解決する視点を見出すことが求められるということである。

弁証法によるプランは次の三段階からなる。まず、主張（「正」）を述べ、根拠と具体例によってその正しさを証明する。次に、その主張と対立する主張（「反」）を述べ、同様に根拠と具体例を示す。最後に、それらの対立を解決するような主張（「合」）を述べる[10]。

こうした説明を踏まえ、グループごとにレジュメを作成する時間をもうけた。レジュメには、本番で自分たちの主張を展開するためのプランを記してもらった。レジュメに加えて、全ての参加者は、本番で話す内容を記した原稿を自主的に作成した。

レジュメと原稿の完成後、賛成派と反対派に分かれて発音練習を行った。発音練習には少なくとも 1 時間を割り当てる予定だったが、セッション冒頭で語彙や文法に関する質問が相次いだため、実際にかけることができた時間は 30 分程度であった[11]。

3. 4. コンペ本番

ディスカッション・コンペ本番では、まず「大学教育において必修科目としての第二外国語は不要である」と考える反対派グループが主張を述べ、それについて質疑応答を行った。続いて「大学教育において必修科目としての第二外国語は必要である」と考える賛成派グループが主張を述べ、同様に質疑応答を行った。

コンペの構成員は次の通りである。発表者 4 名（そのうち 2 名が文系学部の学生、1 名が理系学部の学生、1 名が文系学部出身の卒業生）。審査員 4 名（日本人のフランス語教員、ネイティブのフランス語教員、日本に留学経験があるネイティブの学生、日本に留学予定のネイティブの学生、が 1 名ずつ）。我々企画者は、それぞれ審査員と発表者としてコンペに参加した。

以下に参加学生の主張内容を紹介する。紙面の都合上、賛成派の主張のみを取り上げる。賛成派グループは、「第二外国語を必修で学ぶべきである」と主張する根拠として、「人生の可能性を広げることができる」、「異国文化や他の学問分野に関する理解が深まる」、「英語の上達につながる」、「コミュニケーション能力を強化できる」ということを挙げた。そして、予測される反論として「英語を学んでおけば外国人と十分なコミュニケーションを取ることができる」、「外国語を学ばなくても AI 翻訳を利用すればよい」、「大学のカリキュラムでは実用的な語学力を身につけることはできないので、学生は専門科目に集中した方がよい」ということを挙げ、「全ての学生が必修で 4 年間第二外国語を学ぶ必要はない[12]」という結論を示した。

賛成派の主張展開の後、約 10 分間の質疑応答が行われた。反対派から投げかけられた質問は、「日本の大学では英語以外のどの言語を必修とすべきと思うか」、「大学のカリキュラムで

[9] 渡邉雅子（2011, 2020）によると、正では「広く一般に受け入れられている視点」を、反では「その視点が見逃している点を指摘する」。反が存在することで、「ある事柄に対してつねに複数の視点からものを見ること、そして反論することを半ば強制的に習慣づける」（2020, p. 94）。「合」では「議論のレベルを変えることにより」正と反の対立もしくは矛盾を解消する（2011, pp.5-6）。我々は専門家の議論を念頭に置きつつも、初学者向けの書籍（森井正史, 2006, p.57）を参照し、参加者には弁証法を簡略化して説明した。

[10] それに加え、主張に説得力を持たせる方法も説明した。紙面の都合上、この点については割愛する。

[11] 発音練習の時間は明らかに不十分であり、もし予定通り 1 時間かけたとしても不十分であったと思われる。準備セッションの時間外に録音ファイルをやり取りするなどによって練習不足を補うべきであった。

[12] 第二外国語を必修科目とすることは必要だが、必修の時間数をもっと減らしても良いという主張である。（法政大学では 1 年次週 2 コマ、2 年次週 1 コマが必修。）

第二外国語に割り当てられている時間は十分だと思うか」などであった。賛成派は、前者に対して「特定の言語を必修にする必要はない」と、後者に対して「大学の授業だけでは不十分なので自分で勉強することが大切である」と回答した。

審査の結果は、賛成派と反対派がそれぞれ 2 票ずつ獲得し、引き分けであった。賛成派は根拠の説得力の強さを、反対派はフランス語運用力の高さを審査員から評価された。しかし、両グループともにパフォーマンス力不足を指摘され、発音とイントネーションを強化すること、ゆっくり話すこと、話しているときはカメラを見ることなどの具体的な指導を受けた。ただし質疑応答の内容は審査対象外とされた。互いに質問内容を正確に聞き取れなかったため、質問者と回答者間で議論が展開されないという、想定と異なる質疑応答の形式になったからである。

3. 5. コンペ評価

コンペ終了後、イベントの成果や改善点を把握するため、参加者を対象にアンケートを実施した。「一連の活動を通して語彙力を強化できた」などのポジティブな意見があった一方、「質疑応答で使える定型表現を教えて欲しかった」、「質疑応答に入る前に相手の主張内容を確認する時間を取って欲しかった」などの意見も寄せられた。

最後に、コンペ開催にあたり設定した目的の達成度を測ることで今後の課題を見出し、イベントの総括としたい。まず、上記 3.1.の①については、賛成派・反対派とも型通りにレジュメを作成していることから、論理的に書く力は向上したと考えられる一方、審査員から指摘された通り、口頭表現力には改善の余地がある。②については、「映画« À voix haute »から日仏間の文化の違いを感じた[13]」という意見が多く、弁証法的論理展開法を学ぶことで異文化を体験してほしいという企画者の意図は、必ずしも伝わらなかった。③については、「相手の主張内容を聞き取れるようになりたい」、「言いたいことを正確に伝えられるようになりたい」、「一連の活動を通して語彙力を強化できた」などの感想から、コンペが夏季休暇中のモティベーションや語学力維持に貢献したと考えられる一方、新学期以降、発表者の多くがカフェに参加していないことから、学生のカフェ参加意欲向上にはつなげられなかった。

4. おわりに

結論にかえて、アトリエ当日とアトリエ後に参加者の先生方から頂いたコメント・質問もふまえ、こうした活動を持続可能とするために必要な事柄とは何かという問題提起に対する、現時点での回答を記す。

運営側にとって苦労したことの一つは、参加者集めであった[14]。そこで、まず、開催時間と開催形態（対面、オンライン、ハイフレックス）を十分検討する必要がある。また、今後は「話す」だけでなく、「読む」の活動も入れるようにする。さらに、コロナ禍が続くようであれば、フランスの文化をテーマとするオンラインの講演会を積極的に実施したい。

通常のカフェの活動の一つ、「日仏語学交換」の中で改善すべき点は、自由に話すだけなく、あらかじめ決めたテーマについて話す回ももうけるということである。自由に話すだけでは、回を重ねるうちに会話の内容がいつも同じようなものになる傾向があるからである。

さらに本稿の主要テーマである、特別企画のディスカッション・コンペが「持続的な語学カフェの運営」を支えるイベントとして適当であったか否かについては、このままのかたちで継続するのは適当ではないと言わねばならない。大多数の参加者のフランス語学習歴が平均で 1、

[13] ドキュメンタリー映画の中では、フランス人学生が積極的に議論に参加していた。コンペの参加学生は、この積極性に日仏間の違いを見出したようである。

[14] 平均で 5 名程度が参加してくれたが、回によっては 1 名ということもあった。

2 年に過ぎないことから、母国語ですら難しい討論形式ではなく、特定のテーマについて自分の考えを述べるスピーチ形式のアクティビティの方が適切であったかもしれない。語学力向上という観点からは、難易度が高いイベントを企画することに意味があるものの、学生の参加意欲や学習意欲を挫くことにならないよう、適度な難易度を見極めなければならない。

アトリエ当日は、教員とリーダーの負担について質問が寄せられた。教員の役割は、事務書類の作成、宣伝への協力、リーダーとの企画相談、カフェへの参加、仏作文の添削などである。リーダーは、企画、参加者集め、SNS の更新、事前準備、カフェ当日の進行を担当する。現時点では、教員とリーダーの二人三脚によってカフェの運営を成立させているが、教員はともかく、学生であるリーダーに大きな負担がかかっている点は改善する必要がある。今後はリーダーの負担を減らすべく、進行役のリーダーに加え、企画者、広報担当者、のように 2 名もしくは 3 名体制で運営してくことが望ましい。アトリエ参加者からは、リーダーの存在がカフェ存続の鍵ではないかというコメントを頂いた。もちろんリーダーの存在は不可欠であるが、それだけでなく、継続的に参加してくれる学生がいること、卒業生も顔を出してくれること、留学生が協力してくれること、といったことが必要である。

この 3 年の間に、積極的にリーダーを引き受ける学生（田中さん）が入学し、その 1 年後に大学に「ラーニング・サポーター制度」（注 1）が導入され、ほぼ毎回参加してくれる留学生がおり、卒業生も協力してくれる、といった状況が重なり、我々は様々な活動を実施することができた。参加者が少ない回でも、運営側、参加者側とも楽しむことができ、大いに得るものがあった。このように、いくつかの条件が揃えば、活動が成功する可能性は高い。留意すべきは、リーダーおよび在学生と留学生の参加者の顔ぶれが数年単位で変わることであり、「カフェ」はその都度作り上げていくことが必要となる。

5. 参考文献

就活の未来「ディベートのテーマ 30 選 進め方・締め方の対策」,
https://shukatsu-mirai.com/archives/32063（2022 年 3 月 25 日アクセス）.

Stephane de Freitas, *À Voix haute – La force de la parole,* 2017 (DVD).

- *PORTER SA VOIX – S'AFFRMER PAR LA PAROLE,* Le Robert, 2018.

ALLOCINÉ, *À VOIX HAUTE -LA FORCE DE LA PAROLE*,
https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=253601.html（2022 年 3 月 24 日アクセス）.

IMDb, *À voix haute – La force de la parole*,
https://www.imdb.com/title/tt6481262/?ref_=tt_mv_close（2022 年 3 月 24 日アクセス）.

森井正史（2006）「第 3 講　テキストの読み方：より深い読解のために」『大学基礎講座－充実した大学生活を送るために』（藤田哲也編著）北大路書房, pp. 51-73.

Perrier Bertrand, LA PAROLE EST UN SPORT DE COMBAT, Éditions Jean-Claude Lattès, Éditions augmentée, 2018.

Plan du discours (classique),
https://www.bisrepetita.eu/vous-redigez/plan-du-discours-classique（2022 年 2 月 10 日アクセス）.

渡邉雅子（2011）「ディセルタシオンとエッセイー論文構造と思考法の仏米比較ー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』, 第58巻第2号, pp. 1-13.

-（2020）「思考と表現を錬磨するフランス語の「書く」教育ーディセルタシオン（フランス式小論文）に向けた段階的教育法」『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』（細尾萌子・夏目達也・大場淳編著）ミネルヴァ書房, pp. 91-110.

Hors thème

「フランス語大学」初年度活動報告

澁谷　与文
SHIBUYA Tomofumi
慶應義塾大学
tshib(at)keio.jp

高橋　梓
TAKAHASHI Azusa
近畿大学
azusa.takahashi(at)jus.kindai.ac.jp

野澤　督
NOZAWA Atsushi
大東文化大学
nozawa(at)ic.daito.ac.jp

1. プロジェクトの始動まで

フランス語大学は、2020 年度に定期開催していた ZOOM での情報交換会を基盤として発足したプロジェクトである。COVID-19 の感染拡大により、対面授業の機会が減少したことで、我々プロジェクトメンバーは、ZOOM で遠隔地をつなぎ、自由に人を呼ぶことで出会いと知見の交換の場を作り上げた。フランス語大学はこの体験をヒントとして着想されたものであり、オンラインによって遠隔地をつないだ学習コミュニティの確立を目指すプロジェクトである。

2021 年度より JSPS 科研費 21K00769 の助成を受けることとなった本プロジェクトは、インターネット上でホームページや会議ソフトを用いて、全国の学習者と教員をつなぐフランス語・フランス文化の学習コミュニティを作る研究である。発表者 3 名の他、宮崎大学の松井真之介、早稲田大学の松川雄哉が研究分担者、静岡大学の安藤博文、Le Ciel フランス語教室の志水じゅん、京都先端科学大学の山川清太郎、アシェット・ジャポンの山田仁が研究協力者として参加している。

科研採択初年度の 4 月から 7 月は、会議を重ねてイメージのすり合わせを行った。「大学の枠組みではできないものを扱いたい」「大学・語学学校との差異化を図りたい」「豆知識のような内容から極度に専門的な内容までを扱いたい」「全国の学生が出会える場にしたい」「フランス語学習を止めずに続ける柱のような場所を作りたい」「世代を越えて集まれる場を作りたい」「憩いの場をベースに何かを生み出したい」「日本語で仏文学を講読したい」「アクティブな人にはバーベキューのような、パッシブな人にはレストランのような場を提供したい」「参加者間の権力構造が見えない場所にしたい」「最低限の定期性をもたせたい」「枠を作っては壊していくようなことをしたい」など、様々な意見が飛び交う中から、実践を経ては模索をする日々が続いた。

初年度の研究計画は、運営体制の構築と研究調査の準備を目的とするものである。それを着実に実現するため、学生モニターの人数を目が届く範囲である 10 人程度に絞り込むこととし

た。7 月にはまずプロジェクトメンバーがコンタクトを取りやすい学生に、研究協力者・志水の YouTube 配信（フランス語よもやま話）を閲覧することを依頼し、視聴した上での意見・感想を収集した。同時に研究協力者の山田・山川を中心にプロジェクトの専用 HP の作成を始めた。

2. 8 月から 11 月

8 月に HP を開設した後、澁谷と松川がプライバシーポリシーを準備し、研究倫理面での議論を開始した。同時にプレイベントとして、高橋と研究協力者の安藤が最初のワークショップ「パリ鉄道漫談」を企画し、8 名の学生がモニターとして参加した。この段階ではプライバシーポリシーの議論が不十分であるため、データ収集は行っていない。この回のワークショップは講義型であり、イベント終了後に HP のフォーラム機能を用いた交流・意見交換を考えていたが、モニターと研究者が自由にスレッドを立ち上げ、自主的に書きこむ方針では、自由度が高い反面、相乗効果や盛り上がりに欠けた。

9 月にはイベント予約時にプライバシーポリシーへの同意を取得する機能を実装し、データ収集が可能な状態になった。そこで、フォーラム機能の使用法やワークショップでのファシリテーションのあり方を議論した。8 月のプレイベントでは、ワークショップ中のモニターたちの自主性が散見するのみで、相互に連鎖しないことが問題として上がる。また、当初予定していたフォーラムページによるデータ取得が機能しないことも問題であり、モニターのアクティビティの改善は喫緊の課題であった。

これを踏まえて 10 月のワークショップは、澁谷と松井を中心に「フランス語教員の夢の一皿」と題した 2 回のワークショップを行い、モニターが参加しやすいイベント形態・曜日・時間帯を模索した。このイベントでは、同一テーマでワークショップを 2 度行い、それぞれ別の形態のファシリテーションを試した。なお、フォーラムについては今なお有効な利用法を見出すことができていない。

モニターの参加のしやすさという点については、アンケートでの追跡調査を行った。未だ活動内容の定まらない団体であることも原因ではあろうが、アンケートからは学生モニターの受け身な姿勢が浮き彫りになった。特に、自身が積極性に欠けたことを内省する声があったことや、これと対立して、よりファシリテーターの介入を望む声があったことは象徴的だった。この点では運営側と学生モニターとで問題意識が一致していることも明らかになった。

また、アンケートでは HP を使用した感想や、モニターの関心の傾向を調査した。料理がテーマとなった際、取り扱う内容がワインやハムやチーズであり、デザートについての話題が少なかったという指摘があった。指摘したモニターはこれを話題提供者とモニターの世代間差、性差が原因であると分析したので、学生の関心とより向き合うために軌道修正を図ることとした。それゆえ、アンケートでは「どのようなテーマ・話題を話し合いたいか」と問うた。回答には、歴史、政治、文学、美術、犯罪、フランスでの日本文化受容、アート、音楽、社会問題、宗教、働き方といったテーマから、カルチャーショック、プロヴァンス地方、サッカー、ファッションなどの幅広い関心が見られた。

以上のように学生の関心は、フランス文化全般に関わるものでありながらも、自分たちの生活の中で身近に感じているものが大半であるように思われる。プロジェクトメンバーにとっては、講義のようなテーマではなく、むしろ学生たち自身が話しやすい話題を提供しようと考えていたことから、この点が想定とずれていることが明らかになった。

3. 12 月から 2 月

12 月のイベントにおいては世代間差･性差の解消がプロジェクトメンバーにとっての課題の一つであった。ワークショップでは講師として西南大学の杉山香織を招き、同時期に、学生発表会を 2 回行った。ワークショップ「クリスマス年末年始なにしている？」では、杉山が講師を務め、野澤がファシリテーターを担当した。このイベントでは、学生モニターの簡単な自己紹介から始まり、杉山の 10 分程度の話題提供の後、メインルームで型のない自由な意見交換を試みた。ディスカッションは非常に盛り上がり、発言の機会を作れなかったモニターも残ったため、15 分程度の延長をすることになった。

先だってのアンケートにおいては、ワークショップの時間は火曜の夜に 1 時間程度で行うことが望ましいという意見が多数であった。だが、このワークショップを経て、時間延長というモラトリアムな時間であればこそ声を出しやすい者もいたのではないかとの分析があった。時間延長のような、イベントの定型から脱することがもたらす効果について、この 12 月のワークショップとの比較検証を行うことも 2 年目の課題となる。

学生発表会は、今まで参加した学生モニターとは別に、澁谷が指導する学生が発表した。これは、大学の授業を通じて準備した期末課題を、フランス語大学のイベントとして、授業の枠を超えて共有し、全国の学生・教員に見てもらうという趣旨の試みである。発表テーマは「ラップと社会」、「グラン・パリ計画」、「赤ずきんちゃん」、「パリ・コレクション」の 4 点だった。この企画は 2 年目以降に実行する、モニターによる発表のモデルケースにもなった。また、ここで発表した学生は調査対象のモニターではなかったが、学生を指導した澁谷が授業で用いていたポートフォリオは、今後、モニターの学習記録や学習動機を調査するために用いる際の比較対象とできる。

12 月のワークショップには通常よりも多くの学生が参加したため、実施後の会議においてコミュニティのプライバシー保護などのリスクヘッジの重要性が改めて指摘された。今後予定される国内外のオルタナティブスクールの調査においても、このリスクヘッジという観点を取り入れて臨みたい。また、単位・学位取得を前提とする大学教育との差別化を図り、この学習空間をサードプレイスとして作り上げる場合、参加者がビデオをオフにし、マイクをミュートして参加してもよしとするような「透明になる権利」を考慮する必要がある。

2 月のワークショップでは、松井がファシリテーターを担当し、「とびきり居心地のいい場」のタイトルで、フランスのカフェをテーマにサードプレイスについての議論を行った。松井はスライドを用いず、写真数枚を見せながら口頭で 10 分程度話題提供をした後、モニターのほぼ全員が発言し、議論は予定時間を大幅に延長して、2 時間以上に及んだ。12 月のワークショップと同様、延長時間に入ってからの方が参加者の自発性が目に見えて高まり、モニター、プロジェクトメンバー含めてリラックスした自由な雰囲気でディスカッションができた。それゆえ、ワークショップの枠をはみ出したところにある時間が、ワークショップそのものよりもサードプレイスになり得ることが改めて確認できた。この点に関しては、引き続き検証していく。

初年次の 7 回のイベントを通して、全体の半分のモニターが継続的に参加したことは、コミュニティ形成の面で、十分な成果であった。

4. 2022 年度に向けて

本稿の結びに代えて、本プロジェクトの 2 年目の計画の概要を述べる。まずは、初年度に行ったフランス文化についてのワークショップを継続する。次に、フランス語をテーマとしたプログラムを開始する。2022 年度はモニターの人数を倍増することで、フランス語のレベルが近

いモニター同士をグループ化できる可能性があるので、運営形態の枠が広がる。加えて、モニターの自習室となる「カフェ」の時間を頻繁に設けて交流実験を行う。カフェでは講師の話題提供はなく、ZOOM に参集したモニターが自由に学習をし、必要に応じてログインしているプロジェクトメンバーや他のモニターに質問することも可能だ。初年度の傾向から、学生モニターの参加によって我々の活動実態が大きく変化する。それゆえカフェは現時点での計画を裏切る形で定着することもあり得るだろう。以上の試みを通じ、ボトムアップ型の学習プログラムを増加させることを目標にプロジェクトを推進していこうと思う。

RPK 2022 Lundi 28 mars

Atelier pédagogique = 55 minutes JP : japonais ; FR : français

	Zoom Salle 1	Zoom Salle 2	Zoom Salle 3
12:45-13:00	**Cérémonie d'ouverture**		
13:00-13:55	**Salon**	Thème 1 /JP 母語を活かしたフランス語教育：認知科学と統合的教授法から考える **OYAMA Mayo**	**Hors thème / FR** **Méthodes d'évaluation de type MI utilisables en ligne dans une perspective motivationnelle** **MAILLEUX Coline**
14:00-14:55		Hors thème / JP **Relier la classe au monde réel /** 教室と現実の世界をつなぐこと **KUMANO Makiko**	Thème 2 / FR **Savoir-faire pédagogiques et techniques en classe de FLE à distance** **PIETERS Corentin, FABIEN Cherbonnet**
15:00-15:55		Hors thème / JP フランス語デジタル教科書（教員版）を用いた授業方法の多様性 **ARITOMI Chise, KIKUKAWA Isao, UCHIDA Tomohide, HATTORI Etsuko**	Thème 2 / FR **Comment dynamiser les cours en ligne ou en présentiel : proposition d'outils ludiques pour encourager l'engagement des apprenants.** **AGAËSSE Julien**
16:00-16:55		Hors thème / JP 「フランス語大学」初年度活動報告 **SHIBUYA Tomofumi, TAKAHASHI Azusa, NOZAWA Atsushi**	Hors thème / FR **Évaluation en distanciel : utiliser Moodle pour les tests écrits de type communicatif** **CHEVALIER Laurence**
17:00-17:55		Thème 1 / FR **Les usages numériques des étudiants japonais de FLE et de leurs enseignants en 2022** **MOUTON Ghislain, ADAMI Sylvain**	hors thème / FR **Projet Kolybris : bilan comparatif des deux premières années et perspectives** **DELBES Sébastien**
18:00-19:30	**Soirée amicale**		

RPK 2022　Mardi 29 mars

Atelier pédagogique = 55 minutes ; Table ronde = 85 minutes ; Atelier des éditeurs = 7 minutes　　JP : japonais ; FR : français ; FR-JP : japonais et français

	Zoom Salle 1	Zoom Salle 2	Zoom Salle 3
10:00-11:25	**Table Ronde** 発音どうしてる？ ―どこまでやるか・どう教えるか・何に気をつけているか― **TAKAHASHI Azusa, ANDO Hirofumi, NISHIKAWA Hasumi, SHIMIZU Jun**		
11:30-12:55	**Ateliers des éditeurs** 三省堂、白水社、朝日出版社、駿河台出版社 フランス語教育振興協会、アシェット・ジャポン 三修社、**Éditions Didier FLE**、第三書房		
13:00-13:55	**Salon**	hors thème / JP 自動翻訳を使ったフランス語文献講読の試み **KOMATSU Sachiko**	Hors thème / FR **Enjeux et intérêts des certifications officielles en français** **POINTECOUTEAU Mickaël**
14:00-14:55		Hors thème / JP 持続可能な「フランス語カフェ」運営のためにはどのようにすれば良いか **OMIYA Shiho, TANAKA Minami**	Thème 1 / FR-JP **Le plurilinguisme et le français** 複言語主義とフランス語 **KASUYA Yuichi**
15:00 - 15:55		Thème 2 / JP 学習者の「なぜ？」に向き合う―フランス語教師に必要な歴史文法 **KATAYAMA Mikio, TAKANA Yasufumi, ARITA Yutaka, VEYSSIÈRE Georges**	Thème 1 / FR **Le rôle du japonais dans les classes de FLE de niveau débutant et faux-débutant** **VANNIEUWENHUYSE Bruno**
16:00-16:55		Hors thème / JP グループワーク実践 **truc 2021** **FUKUSHIMA Yoshiyuki, CHUJO Takeshi, OYAMA Daiki**	
17:00-17:15	**Cérémonie de Clôture**		

TABLE RONDE

Intervenant	Titre	LG
TAKAHASHI Azusa, ANDO Hirofumi, NISHIKAWA Hasumi, SHIMIZU Jun	発音どうしてる？ ———どこまでやるか・どう教えるか・何に気をつけているか ———	JP

LISTE DES ATELIERS

Thème 1 : Enseignement du français et rôles de la première langue

テーマ １：フランス語教育と第一言語の役割

Animateur(s) / Animatrice(s)	Titre de l'atelier	LG
OYAMA Mayo	母語を活かしたフランス語教育：認知科学と統合的教授法から考える	JP
KASUYA Yuichi	**Le plurilinguisme et le français** 複言語主義とフランス語	FR - JP
VANNIEUWENHUYSE Bruno	**Le rôle du japonais dans les classes de FLE de niveau débutant et faux-débutant**	FR
MOUTON Ghislain, ADAMI Sylvain	**Les usages numériques des étudiants japonais de FLE et de leurs enseignants en 2022**	FR

Thème 2 : Quels savoirs sont nécessaires au professeur ?

テーマ ２：フランス語教師に必要な知識・教養とは？

Animateur(s) / Animatrice(s)	Titre de l'atelier	LG
PIETERS Corentin, FABIEN Cherbonnet	**Savoir-faire pédagogiques et techniques en classe de FLE à distance**	FR
AGAËSSE Julien	**Comment dynamiser les cours en ligne ou en présentiel : proposition d'outils ludiques pour encourager l'engagement des apprenants.**	FR
KATAYAMA Mikio, TAKANA Yasufumi, ARITA Yutaka, VEYSSIÈRE Georges	学習者の「なぜ？」に向き合う—フランス語教師に必要な歴史文法	JP

Hors thèmes

Animateur(s) / Animatrice(s)	Titre de l'atelier	LG
MAILLEUX Coline	**Méthodes d'évaluation de type MI utilisables en ligne dans une perspective motivationnelle**	FR
KUMANO Makiko	**Relier la classe au monde réel /** 教室と現実の世界をつなぐこと	JP
ARITOMI Chise, KIKUKAWA Isao, UCHIDA Tomohide, HATTORI Etsuko	フランス語デジタル教科書（教員版）を用いた授業方法の多様性	JP
SHIBUYA Tomofumi, TAKAHASHI Azusa, NOZAWA Atsushi	「フランス語大学」初年度活動報告	JP
CHEVALIER Laurence	**Évaluation en distanciel : utiliser Moodle pour les tests écrits de type communicatif**	FR
DELBES Sébastien	**Projet Kolybris : bilan comparatif des deux premières années et perspectives**	FR
KOMATSU Sachiko	自動翻訳を使ったフランス語文献講読の試み	JP
POINTECOUTEAU Mickaël	**Enjeux et intérêts des certifications officielles en français**	FR
OMIYA Shiho, TANAKA Minami	持続可能な「フランス語カフェ」運営のためには どのようにすれば良いか	JP
FUKUSHIMA Yoshiyuki, CHUJO Takeshi, OYAMA Daiki	グループワーク実践 **truc 2021**	JP

LISTE DES ÉDITEURS-LIBRAIRES

三省堂

白水社

朝日出版社

駿河台出版社

フランス語教育振興協会

Hachette Japon

三修社

Éditions Didier FLE

第三書房

ÉCRIRE DANS LE BULLETIN DES RENCONTRES

1. Tous les participants, qu'ils aient ou non animé un atelier, peuvent proposer un article pour le Bulletin des Rencontres.

2. Chaque année, l'appel à rédaction d'article est lancé dans le courant de novembre. La date limite de l'inscription pour écrire un article est le **10 avril**. L'inscription se fait en ligne sur notre site.

3. La date limite d'envoi de l'article est fixée au **10 mai** de l'année en cours. Tous les articles soumis doivent être écrits en utilisant le document « Feuille de style Article » en ligne sur notre site, et envoyés par courriel à l'adresse <contact2021(at)rpkansai.com>. Les informations de formatage à suivre sont indiquées sur ce document (voir aussi page suivante).

4. La problématique de l'article s'inscrit de préférence dans le champ de réflexion ouvert par l'un des deux thèmes fédérateurs de l'année. Mais, les propositions concernant la catégorie « hors thème », traitées dans le cadre d'un atelier, seront aussi examinées.

5. La taille de l'article ne doit pas excéder cinq pages de format A4, documents compris.

6. Le Comité d'organisation des Rencontres invite tous les rédacteurs d'articles à faire relire leur texte par un tiers avant soumission définitive. **Si la langue utilisée n'est pas votre langue maternelle, veuillez faire relire votre texte par un locuteur natif avant son envoi.**

7. Les articles proposés pour publication sont relus par un ou plusieurs membres du Comité d'organisation des Rencontres. **Certaines corrections orthographiques ou de mise en page peuvent être apportées par le comité.** Si nécessaire, des corrections seront demandées aux auteurs.

8. **Le Comité d'organisation des Rencontres se réserve le droit de ne pas publier un article dont le contenu ne serait pas conforme à l'esprit et à l'orientation du Bulletin : qualités rédactionnelles, dimension scientifique, respect de l'autre.**

9. Tout refus de publication par le Comité d'organisation des Rencontres sera motivé et notifié à son auteur.

10. Si le Comité d'organisation des Rencontres entend défendre la conception d'un Bulletin de qualité, les auteurs restent responsables de la teneur de leur article.

11. Notre revue n'accepte que les articles originaux, qui ne doivent pas avoir déjà fait l'objet d'une publication, ni d'une diffusion sur Internet.

Pour toute question concernant la rédaction d'un article dans le Bulletin des Rencontres, n'hésitez pas à contacter le Comité d'organisation.

Thème 1 **Thème 2** **Hors thème** (choisir ; 12 points, gras, aligné en haut à gauche)

Feuille de style Article

(titre : 1 ligne plus bas, 18 points, centré, gras)

(2 lignes plus bas que le titre, 14 points, gras, aligné à droite) **ERPEKA Jiro**
(en dessous, 12 points, gras, aligné à droite) **Université d'Osaka**
(idem) **contact2022(at)rpkansai.com**

● Pour l'article (à envoyer avant **le 10 mai 2022**) :
Cinq pages maximum de format A4, documents compris.

Indications générales de mise en page et de polices :
Logiciel de traitement de texte à utiliser : Word, de Microsoft
Marges : gauche : 3cm autres : 2,5cm (ne changez pas les marges)
Caractères à utiliser en japonais : MS明朝
Caractères à utiliser en français : Times New Roman
Corps de l'article : 3 lignes plus bas que l'adresse, 12 points
Indentation en début de paragraphe : 0,5cm
Intertitres : 12 points, caractères gras
Interligne : simple
Texte : justifié

Utilisation de la feuille de style :
Collez votre texte directement sur ce document, et conformez-le aux indications ci-dessus.

Expédition :
En document attaché à l'adresse <contact2022(at)rpkansai.com>.

Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse <contact2022(at)rpkansai.com>. Merci de votre participation !

Thème 1　Thème 2　Hors thème（の内どれかを選ぶ、上左寄せ12ポイント太字）

論考用スタイルシート

（題名は **Thème** から 1 行下げ、中央寄せ 18 ポイント太字、題名のみ MS ゴシック）

（氏名：題名より 2 行下げ、右寄せ 12 ポイント太字、）エルペカ　次郎
（ローマ字表記は 14 ポイント太字）**ERPEKA Jiro**
（所属：欧文右寄せ 12 ポイント太字）大阪大学
（電子メールアドレス：欧文右寄せ 12 ポイント太字）**contact2022(at)rpkansai.com**

- **RENCONTRES 用論考（2022 年 5 月 10 日必着）**

A4 用紙最大 5 ページ（図や資料を含む）を超えないようにご配慮ください。

フォントなど原稿の体裁について
使用ソフト ： Microsoft Word
余白 ： 左余白 ： 3 cm 他の余白 ： 2,5 cm
（余白を変更しないでください。）
日本語フォント：MS 明朝
欧文フォント：Times New Roman
執筆者メールアドレスから 3 行空けて本文を開始（10,5 ポイント）
段落の最初は 0,5cm のインデントを取る
小見出し：10,5 ポイント太字
行間は 1 行（通常の行間）
日仏両言語共に左右揃え

スタイルシートの使い方 ：
上記の指示通りにご作成くださったご論考を直接スタイルシートにお貼り付けください。

原稿送付 ：
電子メールの添付ファイルで〈contact2022(at)rpkansai.com〉宛ご送付ください。

詳細につきましては、〈contact2022(at)rpkansai.com〉にご連絡ください。
ご参加ありがとうございます。

Calendrier des RPK mensuelles 2021-2022

Fois	Dates et Lieux	Ateliers et Modérateurs
46	Le samedi 11 septembre 2021 15：00〜17：00 Zoom	教科書の使い方相談会 進行：平嶋里珂 HIRASHIMA Rika Zoomホスト：中條健志 CHUJO Takeshi
47	Le samedi 6 novembre 2021 15：00〜17：00 Zoom	情報交換会 進行：小澤真 OZAWA Makoto Zoomホスト：中條健志 CHUJO Takeshi
48	Le samedi 5 mars 2022 15：00〜17：00 Zoom	今年度の振り返りと来年度の抱負 進行：井形美代子 IGATA Miyoko Zoomホスト：平嶋里珂 HIRASHIMA Rika
49	Le samedi 14 mai 2022 15：00〜17：00 Zoom	新学期の情報交換 進行・Zoomホスト：平嶋里珂 HIRASHIMA Rika
50	Le samedi 9 juillet 2022 15：00〜17：00 Zoom	フランス語教育における芸術活動と創造性 進行：今中舞衣子 IMANAKA Maiko Zoomホスト：平嶋里珂 HIRASHIMA Rika

ランコントル月例会は現在、メーリングリストに参加しているメンバーからの自主的な企画に応じて開催されています。他のフランス語教員／大学院生と共有したい教育実践、意見交換をしたいテーマなど、ぜひご提案ください。参加は無料で、興味のある回だけ参加することができます。メーリングリストへの参加を希望される方は、下記よりご登録下さい。

Comment y participer ?
La participation est gratuite.
Si vous souhaitez participer à la liste de diffusion des RPK mensuelles, merci de vous inscrire sur ce lien : http://rpkansai.com/monthly

Comment connaître le calendrier des prochaines rencontres ?
Consultez le blog des RPK mensuelles (http://rpmensuels.blog.fc2.com/)
ou notre page Facebook (https://www.facebook.com/RencontresKansai).

Postface

D'HAUTCOURT Alexis
Université des langues étrangères du Kansaï
adhautco(at)kansaigaidai.ac.jp

En 2022, nous nous sommes de nouveau retrouvés en ligne, et je souhaiterais d'abord mettre en lumière un de mes bons souvenirs de ces Rencontres, lié à leur format : avoir parlé avec plusieurs personnes que je n'aurais jamais abordées si les rencontres s'étaient passées physiquement à Osaka. En effet, grâce au système de roulette adopté pour notre pot de fin de session, les participants se sont retrouvés dans des groupes qu'ils n'avaient pas choisis, ce qui les a forcés à surmonter leurs hésitations et à se présenter à des personnes inconnues, à faire de nouvelles et intéressantes rencontres. Bien sûr, nos boissons ont contribué à la bonne atmosphère de ces discussions, et il n'est sans doute pas souhaitable qu'il en soit fait usage lors de nos classes habituelles, mais cet aspect des cours en ligne n'est probablement pas assez mis en valeur : ils permettent l'exploration sociale dans un groupe, la rupture de la monotonie, le renforcement de communautés éducatives, l'établissement de liens entre apprenants. Ils offrent ainsi l'occasion d'enrichir nos pratiques de classe. Et, pour en revenir aux RPK 2022, je suis ravi des échanges que j'ai eus lors du pot, notamment avec les représentants des maisons d'édition de manuels qui nous soutiennent depuis tant d'années.

Maintenant que beaucoup d'entre nous sont de retour en classe et physiquement face aux apprenants, les ateliers que j'ai suivis témoignaient du travail que nous avons accomplis dans des circonstances difficiles et dont tous les enseignants peuvent être fiers : nous nous sommes familiarisés avec de nouvelles machines et avons découvert des logiciels et plateformes jusqu'alors inconnus, nous avons appris de nouvelles techniques d'enseignement, et, avec la fin ou l'atténuation de la pandémie de la Covid, nous effectuons des mouvements de pendule entre classe présentielle, classe en ligne et classe comodale ou hybride.

La flexibilité et les compétences multiples qui sont requises des enseignants et des apprenants rendent plus nécessaires que jamais nos Rencontre, et j'espère que nous nous reverrons nombreux l'année prochaine pour échanger sur nos efforts, nos découvertes, nos résultats.

Enfin, n'hésitez pas à rejoindre notre Comité ; les RPK ont besoin de vos idées, de votre énergie et de vos suggestions.

REMERCIEMENTS

Nous remercions les personnes et organisations suivantes qui nous ont apporté leur soutien :

APEF（公益財団法人フランス語教育振興協会）
Daisan Shobo（第三書房）
Éditions Asahi（朝日出版社）
Editions Didier FLE
Éditions Surugadai（駿河台出版社）
Hachette Japon（アシェット・ジャポン）
Hakusuisha（白水社）
Sanseido（三省堂）
Sanshusha（三修社）
Société Japonaise de Didactique du Français（日本フランス語教育学会）
Université Kindaï（近畿大学）

LE COMITÉ D'ORGANISATION DES RPK 2022

Hirofumi ANDO (Responsable du site), Julien BOGAERS (Préactes/Bulletin), Takeshi CHUJO (Préactes/Bulletin), Alexis D'HAUTCOURT (Secrétaire adjoint), Rika HIRASHIMA (Trésorière), Maiko IMANAKA (Préactes/Bulletin/Vérificatrice), Shinnosuke MATSUI (Secrétaire générale), Rena MIYAWAKI (Secrétaire adjoint), Sylvain MOKHTARI, Loïc RENOUD (Responsable du site), Kaori SASAKI, Kota SASAKI, Bertrand SAUZEDDE, Naoki SHIBUYA (Préactes/Bulletin), Azusa TAKAHASHI (Secrétaire adjoint), Eriko TANIGUCHI, Seitaro YAMAKAWA (Responsable du site).

RENCONTRES 36

date de publication : 7 juillet 2022

Rencontres Pédagogiques du Kansaï

contact2022(at)rpkansai.com

http://www.rpkansai.com/

ISSN 1347–0507